

# Revista Argentina de Investigación Narrativa

V1, N°1, Enero-junio 2020, ISSN 2718-7519



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

hya

Facultad de  
Humanidades  
y Artes\_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA



# - BANDERA -

---

## DIRECTORXS ASOCIADXS

- . Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Daniel Hugo Suarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## SECRETARIX

- . Sebastian Trueba, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## COMITÉ EDITORIAL

- . Agustina Argnani, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Claudia De Laurentis, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Francisco Ramallo, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
- . Paula Dávila, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## COMITÉ DE REDACCIÓN

- . Danise Grangeiro, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Rosario, Brasil
- . Jonathan Ezequiel Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
- . Silvia Adriana Branda, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Yanina Caressa, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

- . Ana Arevalo, Universidad de Chile, Chile
- . Analía Leite, Universidad de Málaga, España
- . Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Caterina Benelli, Università degli Studi di Messina, Italia
- . Christine Delory, Université Sorbonne Paris Nord, Francia
- . Claudio Urbano, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- . Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Elizeu de Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- . Fernando Carlos Avendaño, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- . Gabriel Murillo, Universidad de Antioquia, Colombia
- . Herve Breton, Universidad de Tours, Francia
- . Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga, España
- . Ines Braganca, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- . Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
- . Jorge Luiz Da Cunha, Universidade Federal de Santa María, Brasil
- . José Contreras, Universidad de Barcelona, España
- . José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- . José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- . Leonor Arfuch, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Manuel Fernandez Cruz, Universidad de Granada, España
- . María Abrahao, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- . María Cristina Sarasa, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . María Marta Yedaide, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Maria Passeggi, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

# - BANDERA -

---

- . **Mauricio Nunez**, Universidad de Chile, Chile
- . **Nilda Alves**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- . **Silvia Grinberg**, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- . **Sonia Bazán**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## **EDICIÓN FORMATO ELECTRÓNICO**

- . **Federico Manuel Ayciriet**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . **Ornela Barone Zallocco**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

# - ÍNDICE -

## **- EDITORIAL -**

Hàbitats de sentidos y territorios compartidos (Luis Porta y Daniel Suárez)..... 4

## **- ENTREVISTA -**

Preguntas para el futuro en base a las lecciones de hoy: una conversación con Dipesh Chakrabarty (María Marta Yedaide y José Tranier)..... 8

Questions for the future on the basis of today`s lessons: a conversation with Dipesh Chakrabarty (María Marta Yedaide y José Tranier)..... 23

## **- ARTÍCULOS -**

Juventudes, “Memes”, y el “lenguaje como “suicidación”: (les) sentidos políticos del renombrar (José Tranier)..... 37

A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e tesis do PPGEDUC/UNEB (2009-2019)? (Jefferson da Silva Moreira y Elizeu Clementino de Souza)..... 51

La narrativa: una mirada desde los investigadores de ingeniería de Chiapas” (Nallely Alonso Gómez, Daniel Hernández Cruz y José Ignacio Rivas Flores)..... 67

Narrativa (auto)biográfica entrelaçada a investigação das políticas educacionais brasileiras: uma proposta de exercício metodológico no processo transformativo (Naara Maritza de Sousa)..... 76

Cultura do cancelamento: cancelar para mudar? Eis a questao (Alessandro Ferreira da Silva)..... 93

As narrativas de professores (as) e suas experiências de tempo na formação docente (Rebecca Machado Oliveira da Silva y Liege Maria Queiroz Sitja)..... 108

Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas (Agustina Argñani y Paula Dávila)..... 123

Who lives, who dies, who tells your story? (Claudia De Laurentis)..... 139

Narrative Inquiry and School Biography. Professional Dimensions and Artisanry Revealed through the Narratives of Novice English Language Teachers (Silvia Adriana Branda)..... 161

La investigación narrativa docente: una aproximación teórica (Diego Mauricio Barrera Quiroga, Jhon Fáiver Sánchez Longas y Sandra Patricia Cerquera Quinaya)..... 173

Tecendo conversas acerca das tecnologias nos cotidianos escolares - os ‘usos’ do filme ‘sierra burgess’ (Marcelo Machado, Maria Cecília Castro, Renata Rocha y Thamy Lobo)..... 183

As narrativas de uma criança como possibilidades para uma discussão sobre interseccionalidade: Raça e gênero no ensino fundamental (Claudia Jorge de Freitas y Jonê Carla Baião)..... 198

Reflexión, formación y narrativa. Profesores noveles adscriptos en la materia didáctica específica de geografía (María Inés Blanc, María del Rosario Abrego, Juan Pannuti y Estela Preziuso)..... 211

Experiencias profesionales en la ruralidad (Olga Patricia Ramírez Otávaro, Fernando Alonso Agudelo Velázquez)..... 222

Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación (María Victoria Crego, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide)..... 237

Una Mystory sobre la frustración de sentir la tesis como un proceso maquilado (Sara Cortazar Robles y Elizabeth Aguirre Armendáriz)..... 250

A pandemia da covid-19 e as máscaras sociais (Barbara Rocha)..... 263

Mujeres y nombres de escuelas en General Pueyrredón. De la docencia femenina romantizada a la invisibilización de las mujeres educadoras (Romina Andrea Carozzo y Paula Andrea Paonessa)..... 278

## **- TESIS -**

Acompañamiento como asesor académico en la construcción de documentos de titulación en estudiantes normalistas (Carlos Enrique Ramírez Genovez)..... 284

## HÁBITATS DE SENTIDOS Y TERRITORIOS COMPARTIDOS

Luis Porta<sup>1</sup> & Daniel Suarez<sup>2</sup>

Este es el primer número de un proyecto/territorio compartido entre muchas personas e instituciones. Aquellos encuentros en la Fábrica de Ideas en Mar del Plata en que, con un grupo de colegas nos preguntamos acerca de ¿Qué hacen los relatos con nosotros? Fue el puntapié inicial para muchas iniciativas académicas y encuentros vitales. Otras publicaciones compartidas, evaluaciones de tesis de integrantes de cada uno de los equipos de investigación, congresos y un deseo compartido: poder poner en un gran proyecto académico a la narrativa en la investigación educativa en el centro de la escena. Cada uno de nosotros ya la tenía, a través de las producciones y de una vida vivida que también ha encontrado en la narrativa una forma vital de cuestionar los malestares, alegrías y proyecciones de estos tiempos. En este ejercicio, la posibilidad de poner en marcha el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Auto-Biográfica en Educación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario fue y es el engranaje propicio para un esfuerzo y un proyecto que signifique crear una comunidad internacional de investigadores narrativos a través de un proyecto de formación doctoral que desarrolle y profundice campos en el que conviven distintos modos de abordaje de la investigación narrativa, profundice discusiones epistemológicas alrededor de esta particular manera de concebir no sólo la investigación, sino el mundo y brinde la posibilidad de que una pedagogía doctoral nos permita acompañar, acompasadamente y como proyecto formativo a los estudiantes en este proceso vital que es la construcción de una tesis. En ese marco, encuentra sentido y territorio la creación de la Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN) en el que se articulan las miradas y las conjunciones que, tanto el grupo que lidera Daniel Suarez en la Facultad de Filosofía y Letras -UBA-, como el que promueve Luis Porta en la Facultad de Humanidades -UNMDP- llevan adelante en ambas instituciones con una importante producción a nivel nacional como internacional. Entonces, tres proyectos institucionales articulan esfuerzos para lanzar una revista académica que nos permita potenciar el territorio de la investigación narrativa a nivel nacional e internacional. El proyecto, aprobado por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades encuentra la posibilidad de alojarse en el sitio de revistas científicas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

La revista tiene el objetivo de ser un espacio de encuentro y de discusión sobre el campo epistemológico y metodológico de la Investigación Narrativa en todos sus formatos y heterogeneidades, no sólo en el campo educativo, sino en el territorio ampliado de la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Para ello, la red de académicos que hemos convocado como Comité de Referato Internacional de nuestra revista, a quien agradecemos profundamente, brinda la posibilidad de potenciar una revista de calidad y consistencia que, en cada número que se publique -dos por año- genere espacios de debate, reflexión y discusión potentes.

La convocatoria realizada durante 2020 a la recepción de artículos sobrepasó lo esperable, dando cuenta del interés y proyección de este campo de trabajo. A partir del proceso de evaluación doble ciego llevado adelante, el primer volumen de la revista que presentamos en esta oportunidad, queda conformado de la siguiente manera: en la sección **Entrevista** presentamos la que realizaron *María Marta Yedaide* y *José Tranier* a *Dipesh Chakrabarty* quien, en la conversación acerca de las preguntas para el futuro sobre las lecciones de hoy nos permite pensar el futuro en el contexto particular de



## - EDITORIAL -

---

COVID. Este potente diálogo con el historiador bengalí, integrante del Grupo de Estudios Subalternos nos ayuda a repensar los actuales escenarios políticos, sociales, académicos, pedagógicos y culturales en la especial coyuntura que atravesamos.

En la sección **Artículos**, el primero corresponde a un ensayo de *José Tranier* quien en *"Juventudes, Memes y el lenguaje como suicidación"* indaga en torno a las posibilidades y usos del lenguaje como instrumentos dinámicos que desafían los "usos" de la Historia en el presente. El segundo cuya autoría es de *Jefferson da Silva Moreira y Elizeu Clementino de Souza* se denomina *"Producción académica sobre la formación de profesores y el enfoque (auto)biográfico"* donde realizan un ejercicio de mapeo y discusión de los enfoques temáticos, características y tendencias de las disertaciones y tesis desarrolladas en el Programa de Postgrado en Educación y Contemporánea (PPGEduc / UNEB), con un enfoque analítico en el tema de la formación docente, anclado en el enfoque (auto) biográfico, en el marco temporal de 2009 a 2019. El tercer artículo *"La narrativa: una mirada desde los investigadores de Ingeniería de Chiapas"*, de *Nallely Alonso Gómez, Daniel Hernández Cruz y José Ignacio Rivas Flores*, tiene como objetivo mostrar el significado que tiene para los académicos e investigadores SNI del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico el pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a partir de entrevistas en profundidad a veinticuatro investigadores del estado de Chiapas. El cuarto artículo corresponde a *Naara Maritza de Sousa* y se denomina *"Narrativa (auto)biográfica entrelazada con las políticas educacionales brasileñas"* donde la autora presenta un ejercicio en el que investigó, reflexionó y recordó momentos significativos de sus experiencias transformadoras entrelazados con estudios e investigaciones relacionadas con las políticas educativas y la formación brasileñas para comprender los acontecimientos políticos de manera temporal y lineal entre años de 1983 a 2018. El quinto artículo es autoría de *Alessandro Ferreira da Silva* quien en *"Cultura de cancelación: ¿cancelar para cambiar? Esa es la cuestión"* discute cómo la cultura de la cancelación influye y genera reacciones en la sociedad, especialmente con respecto a las redes sociales (principalmente twitter), además de profundizar en la forma en que la cancelación genera discurso de odio y produce (o no) un cambio en las personas que sufren esta virtual exclusión.

El artículo sexto *"Las narrativas de los profesores y sus vivencias del tiempo en la formación del profesorado"* de *Rebecca Machado Oliveira da Silva y Liege Maria Queiroz Sitja* trabaja aspectos relacionados a las interpretaciones del concepto de experiencia de los profesores a partir de la elaboración de significados existenciales con vida / presencia, tiempo / espacio, profesionalismo/creación. El séptimo trabajo denominado *"Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas"* de *Agustina Argnani y Paula Dávila* pone a disposición algunos desarrollos enmarcados en el proceso de investigación e intervención metodológica desplegado sobre el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP). Se centran en una instancia que en los últimos años han incorporado al itinerario de trabajo: el Laboratorio de tematización y problematización pedagógica. Este espacio se orienta a la re-significación y problematización de las experiencias pedagógicas narradas en vistas de promover la conversación entre integrantes de los colectivos de docentes que documentan sus prácticas. El octavo artículo, de *Claudia de Laurentis* *"¿Quién vive? ¿Quién muere? ¿Quién cuenta tu historia?"*, recupera el desafío de narrar las muchas vidas del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP con el que se enfrentó la autora al momento de redactar su Tesis Doctoral. La indagación se centró en la identidad profesional docente de quienes se ocupan de la

## - EDITORIAL -

---

formación de los que a futuro poblarán aulas de escuelas, institutos terciarios y también constituirán el recambio generacional de las aulas universitarias. Por su lado, *Silvia Branda* en *“Narrativas y Biografías escolares. La dimensión profesional y la artesanal develadas en los relatos de profesores de inglés noveles”*, explora, por medio de un estudio cualitativo con un enfoque narrativo, huellas de prácticas docentes impresas en la biografía escolar de profesores de inglés noveles graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El décimo artículo autoría de *Diego Mauricio Barrera Quiroga, Jhon Fáiver Sánchez Longas y Sandra Patricia Cerquera Quinaya* titulado *“La investigación narrativa docente: una aproximación teórica”*, indaga las distintas perspectivas de abordaje de la investigación narrativa a partir de tres formas: como fenómeno estudiado; como método de estudio del fenómeno; y, como construcción textual que soporta el informe de lo investigado.

Por otra parte, en el artículo *“Teniendo conversaciones acerca de las tecnologías de los cotidianos escolares. Los usos del film Sierra Burgess”*, de *Marcelo Machado, María Cecilia Castro, Renata Rocha & Thamy Lobo*, donde ponen en valor los usos múltiples de los artefactos culturales y tecnológicos de los cotidianos escolares, a partir de las posibilidades que brinda el film. La narrativa de los personajes es el territorio desde el cual se potencia este planteo. El artículo de *Claudia Jorge de Freitas y Jone Carla Baiao* titulado *“Las narrativas de una crianza como posibilidad para una discusión sobre la interseccionalidad: raza, género en la escuela obligatoria”* donde se trabaja con escenas y narrativas de un niño de 9 años que desestabiliza las concepciones sobre las identidades de género en una escuela pública porque no se ajusta al patrón binario heteronorma. Por otra parte, *María Ines Blanc, María del Rosario Abrego, Juan Pannuti & Estela Preziuso* en *“Reflexión, formación y narrativa. Profesores noveles adscriptos en la material Didáctica Específica de Geografía”* analizan la importancia de la observación y narrativa de clase como una herramienta que interviene desde la reflexión en la propia formación de estos docentes noveles. Este proceso de investigación cualitativa, hermenéutica, auto-biográfica y narrativa, tiene a la reflexión como principal insumo y propone el compromiso de los profesores noveles en una mirada intersubjetiva acerca de la práctica. Por otro lado, el artículo de *Olga Patricia Ramírez Otálvaro y Fernando Alonso Agudelo Velásquez*, denominado *“Experiencias profesionales en la ruralidad”* ofrece los hallazgos alrededor de las dimensiones afectiva, social y cognoscitiva, en la vertiente de la cultura profesional pedagógica que presentan relatos de maestros del Nordeste Antioqueño. *María Victoria Crego, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide* en el trabajo *“Entre el dato y la experiencia: reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación”* ensayan un desplazamiento del dato a la experiencia, aprovechando el análisis de los registros (auto)etnográficos asociados a entrevistas realizadas, dislocando los modos tradicionales de valorar los contenidos de las investigaciones educativas. Se trata de desplazamientos afectivos, que se interesan en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas (otras) narrativas. En el artículo que presentan *Sara Cortázar Robles & Elizabeth Aguirre Armendáriz*, denominado *“Una Mystery sobre la frustración de sentir la tesis como un proceso maquilado”* presentan una narrativa elaborada con una de las herramientas de la autoetnografía conocida como Mystery, para representar en una performance crítica las situaciones en las que se pueden encontrar mujeres, madres, estudiantes de programas de posgrado; considerados éstos de calidad, por cumplir con parámetros establecidos por las instituciones que regulan la producción científica. Es interés de las autoras mostrar la hechura de la narrativa autoetnográfica como un método de acompañamiento genuino para construir en el diálogo y a través de



## - EDITORIAL -

---

metodologías cualitativas, espacios de reflexión y análisis sobre las realidades de quien(es) escribe(n).

El artículo de *Bárbara Rocha* “*Las máscaras sociales y pandémicas del COVID-19*” trae una instantánea de este momento histórico, reflejando cómo las personas en situaciones de vulnerabilidad social son influenciadas por los medios digitales. A la par discute sobre las garantías (o no) brindadas por el Estado brasileño para garantizar las condiciones mínimas de vida para la población. Por otro lado, *Romina Andrea Carozzo & Paula Andrea Paonessa* en su artículo “*Mujeres y nombres de escuelas en General Pueyrredon. De la docencia femenina romantizada a la invisibilización de las mujeres educadoras*” elucidan cómo el silenciamiento y la romantización de las mujeres en educación ha funcionado como mecanismo de perpetuación de la opresión y la discriminación operada sobre el colectivo de mujeres en la sociedad en general. Finalmente en la sección **Tesis**, *Carlos Enrique Ramírez Genovez* presenta su investigación denominada “*Acompañamiento como Asesor Académico en la construcción de documentos de titulación en estudiantes normalistas*”.

Este primer número de la revista RAIN, conformado por 19 artículos, una entrevista y un comentario de tesis, es el inicio de un camino que nos permitirá recorrer juntos las distintas aristas que, en los distintos campos de investigación despierta la investigación narrativa, tanto en términos teóricos, epistemológicos y prácticos. Esperamos puedan disfrutar tanto de este primer número, como el anhelo nuestro de ponerla a volar y desplegar en los lectores los sentidos que despierte.

Entre Mar del Plata y Mar del Sud, en enero de pandemia de 2021.

### Notas

<sup>1</sup> Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Principal de CONICET. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente e Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: [danielhugosuarez@gmail.com](mailto:danielhugosuarez@gmail.com)



## PREGUNTAS PARA EL FUTURO SOBRE LAS LECCIONES DE HOY: UNA CONVERSACIÓN CON DIPESH CHAKRABARTY<sup>1</sup>

Maria Marta Yedaide<sup>2</sup>  
José Tranier<sup>3</sup>

### Resumen

En este particular año de COVID, incluso entre los remanentes obstinados de una inicial desesperanza, nos reencontramos con el placer de pensar y conversar juntxs respecto del mundo y lo que deseamos que con/en él (nos) suceda. Aglutinados afectivamente en lo que Pepe Tranier gustó en llamar “Red de Educadorxs periféricxs”, y aprovechando la cancelación del espacio que el aislamiento trajo, decidimos iniciar unos diálogos, unas COVID-saciones desde universidades públicas hermanadas<sup>4</sup>, con grandes referentes de nuestras bibliotecas. Deseábamos que los Memorables<sup>5</sup> del mundo nos ayudaran a repensar los actuales escenarios políticos, sociales, académicos, pedagógicos y culturales en la especial coyuntura que atravesamos. Liberados de los condicionamientos económicos y erotizados por las posibilidades infinitas que se dejan ver en las catástrofes—o tal vez en las mudanzas entre mundos semióticos cuando el camino se vuelve pregunta, como propone Sara Ahmed (2020)—no escatimamos en potencia deseante y contactamos a esas personalidades que admiramos profundamente. Es así como llegamos a Dipesh Chakrabarty, este increíble historiador bengalí, integrante del Grupo de Estudios subalternos y una de las voces más punzantes, aunque profundamente responsables y prudentes, de las perspectivas poscoloniales. No es sencillo hacer justicia al tono cálido y cordial de sus correos en respuesta a nuestra invitación; tal vez sea suficiente decir que el interés por sus producciones académicas finalmente se asentó para nosotros en una vida que le otorgó más coherencia y sentido a lo que habíamos leído. Compartimos aquí, entonces, la conversación que se sucedió en medio de esas grandes expectativas (personales, académicas) y el ánimo celebratorio que nos abstraía momentáneamente de esa atmósfera enrarecida y asaltada por la desesperanza que rondaba. Esperamos que la transcripción capture la magia del encuentro, esa que nos conmovió y nos hizo sentir que las pedagogías de las afectaciones son indispensables y valen la pena.

**Palabras clave:** COVID, educación, inequidad, preguntas

Recibido: 30/10/2020  
Evaluado: 08/11/2020  
Aprobado: 01/12/2020

PEPE: Muchas gracias, estimado Dr. Chakrabarty, por aceptar nuestra invitación para esta entrevista, que será compartida con todos los estudiantes de nuestras universidades nacionales en Argentina. Deje me decirte que gran parte de lo que hemos aprendimos sobre los estudios poscoloniales proviene de tu trabajo.

DIPESH: Gracias. Me siento muy honrado.



PEPE: Permitime presentarte a María Marta Yedaide, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Hola, María Marta, gracias por acompañarnos.

MARIA: Gracias por la presentación. Pepe es un amigo de la Universidad de Rosario, en Argentina. Él fue mi profesor, así que podríamos decir que he aprendido de ambos.

DIPESH: Entonces, ¿enseñan educación?

MARIA: Sí, los dos estamos en Educación. Pepe enseña en Rosario y yo en Mar del Plata, una ciudad que está a 400 km al sur de Buenos Aires. Tenemos aquí una nueva carrera de Ciencias de la Educación, que en realidad reabre, ya que se cerró en la época de la última dictadura que tuvimos. Estamos reiniciando la Carrera y construyendo alianzas con gente del resto del país y el exterior—entre ellas unas alianzas con vos, ¡aunque probablemente no lo sabías!

DIPESH: Ahora lo sé. Contame un poco sobre el tipo de estudiantes que tienen, sus contextos. Contame un poco sobre ellos.

MARIA: Bueno, en el caso de mis alumnos (porque no sé si compartimos esta composición en ambas instituciones), la mayoría de los estudiantes del grado que asisten a la universidad pública en Mar del Plata tienen mi edad. Se parecen mucho a mí: tienen hijos, trabajan muchos como docentes en escuelas y quieren cambiar algo a través de la educación. Somos un poco ingenuos, tal vez, ya que tenemos la esperanza de que algo puede cambiar si aprendemos a hacerlo mejor. O quizás no mejor, pero juntos.

DIPESH: Aún cuando uno no tiene éxito, se puede generar una experiencia que cambie a las personas para siempre.

MARIA: Ya lo creo.

DIPESH: Como cuando pienso en India y en Gandhi, creo que Gandhi no siempre tuvo éxito en términos reales, pero cambió a mucha gente, a toda una generación. Cambió valores, y eso es muy importante.

PEPE: Conmovió a todo el mundo, además.

MARIA: Bueno, mis estudiantes son más humildes en sus logros, igualmente entusiastas y persistentes en sus ideales. Y nuestros estudiantes de posgrado también están comprometidos en cambiar el mundo políticamente. Estamos intentando ser más conscientes de nuestras marcas coloniales, y en ese sentido tu trabajo ha sido inmensamente inspirador.

DIPESH: Gracias. Me siento profundamente honrado

MARIA: Antes de continuar debo leer algo sobre vos, luego te haré una pregunta muy simple, antes de comenzar por las demás. En caso de que algunos no te conozcan, lo que creo sería muy raro, quiero decir que naciste no hace mucho en la India.

DIPESH: ¡Hace mucho! ¡Tengo 71 años!

MARIA: Bueno, pero no lo parece!

DIPESH: No me siento de 71, ¡pero es mi edad biológica!

MARIA: Bueno, se te ve muy bien.



DIPESH: Gracias.

MARIA: Y me gustaría comentar que has hecho contribuciones extraordinarias a las teorías poscoloniales y los estudios subalternos. Fuiste distinguido en varias ocasiones, y actualmente sos profesor de Historia en la Universidad de Chicago. Me sorprendió saber que también fuiste profesor de Física, tu primer título...

DIPESH: No fui profesor, pero mi título de grado es en Física.

MARIA: Claro, eso me sorprendió. Bien, lo primero que quiero preguntarte, para no ocupar más tiempo y atención, y dejar que luego Pepe puede hacer las preguntas que te enviamos...

DIPESH: Estoy muy contento de escucharlos a ambos...

MARIA: Quiero saber cómo te sentís. Este es un momento muy particular. Hablábamos con Pepe sobre cómo nos sentimos ahora mismo...

DIPESH: ¿Querés saber cómo me siento? Bueno, siento muchas cosas a muchos niveles. A nivel personal, me siento muy enojado con los gobiernos que no se tomaron en serio todas las advertencias de una pandemia. India no lo hizo, EE.UU. tampoco. Trump bromeaba diciendo que es un virus chino, que esto es para los europeos. Pero en realidad hubo muchas advertencias de la OMS y de otras agencias. Cuando ocurrió la última epidemia de Coronavirus, un alemán llamado Klaus Schwab era el jefe de manejo de esa epidemia. Entonces decían que tuvimos suerte de que con el primer Coronavirus tenías síntomas cuando te enfermabas; ahora tenemos un Coronavirus diferente. Y de hecho dijeron que, si contraíamos el virus pero no teníamos ningún síntoma, estaríamos en problemas. Entonces hubo todo tipo de discusiones sobre una estrategia global para manejar epidemias, que son cada vez más frecuentes debido a lo que hacemos los humanos ¿verdad? Pero necesitábamos un enfoque global, ya que lo que existe en el mundo entre las naciones poderosas son enfoques nacionales. China quiere manejarse a sí misma, EE.UU. quiere manejarse a sí mismo. Me enoja que hubo advertencias y no las tomaron en serio. A nivel personal, me siento enojado e intelectualmente siento que muestra, en primer lugar, cuán dependiente del capitalismo se ha vuelto nuestra vida social. Ahora que el Coronavirus está aquí y la gente dice "no se reúnan, no socialicen excepto virtualmente", significa que podés reconstituir tu vida social solo si alguien más gana dinero con ello. Por ejemplo, usamos Zoom, que pertenece a una empresa china. Está registrado en EE.UU. pero es una empresa china. Estamos usando Skype. No sé quién es el propietario. Me refiero a que ahora que nuestra vida social depende tanto del capitalismo en el mercado, seremos capaces de derrotar al virus solo si alguien fabrica una vacuna y obtiene ganancias con ella. Y significa que, si hay una vacuna, algunos países la tendrán y otros no. Los países poderosos podrán pagarla y la recibirán primero. Entonces, cada crisis que tenemos saca a relucir la desigualdad en el mundo.

MARIA: Sí, estoy totalmente de acuerdo.

DIPESH: Entonces, si me preguntás cómo me siento, me siento enojado con algunos gobiernos. También hay muchas cosas tontas que hace la gente, por lo que somos responsables de lo que sucede. Intelectualmente creo que hay un conflicto entre lo que Foucault solía llamar biopolítica, es decir, cómo manejamos la vida humana y otras vidas para vivir bien, y la vida biológica. Verán, este virus era parte de la vida biológica, no parte de nuestra vida social, no era parte de la biopolítica. Ahora está llegando a



nuestras vidas y no sabemos cómo lidiar con eso. Cuando encontremos una vacuna, la haremos parte de la biopolítica. Tendremos que manejar otra forma de vida para vivir. Pero en el fondo, todas estas pandemias que suceden por estos días (se dice que en los últimos 20 años el 75% de las enfermedades infecciosas provienen de animales salvajes) se deben a lo que hace el capitalismo con los animales salvajes: deforestamos, construimos rutas en las selvas, las convertimos en tierras de cultivo. Y construimos casas donde viven los animales salvajes. Normalmente los animales salvajes no se acercan a los humanos. Los estamos forzando a acercarse y luego algún virus en ellos pasa a nosotros. Pienso en todas estas cosas.

MARIA: De acuerdo. Con cada cosa que dijiste podríamos empezar una conversación completa, pero respetaré la guía y Pepe te hará la siguiente pregunta.

PEPE: Nuestra primera pregunta (de hecho, es la segunda, porque ya de alguna manera nos has dado alguna respuesta) puede dividirse en dos también en relación con el Coronavirus. ¿Creés que este Covid 19, entendido como una situación inesperada y disruptiva en todo el mundo, nos permite centrarnos con mayor claridad en aquellas cuestiones políticas e históricas que han quedado en la sala de espera de la historia? ¿Podría ser que, debido a esto, paradójicamente, los enfoques poscoloniales podrían adquirir otro tipo de audibilidad o una mejor recepción? ¿O podría ser nuestro momento histórico para que intentemos pensar esto de manera crítica también?

DIPESH: Desde luego es un momento para pensar críticamente. Existen dos aspectos, en la medida en que vos o María son parte de una economía que está conectada de manera global. Incluso si tu bienestar depende de las exportaciones argentinas, y si estas exportaciones se ven afectadas por el cierre del comercio mundial, vas a sufrir. Los pobres están sufriendo ahora, y si el sufrimiento continúa, todos lo padeceremos. Yo, por el momento, todavía recibo mi sueldo de la universidad, pero a la universidad no le ingresa tanto dinero. O un hospital, donde no se está ganando tanto dinero. Entonces, si esto continúa durante cuatro o cinco años, yo también sufriré. No hay forma de que no sea así. Por el momento tengo cierta seguridad. Dependiendo de la posición de clase de cada uno, tenemos seguridad por un tiempo. Desde ese punto de vista, debido a que hemos creado esta economía globalmente conectada, su interrupción significa inmediatamente sufrimiento. Pero al mismo tiempo, es hora de pensar si tantos viajes son buenos para el mundo, para lo que hacemos, o si nos deja a todos vulnerables. Piensen en la gente tercermundista como yo. Muy a menudo digo que la gente más privilegiada, la de clase media, se vuelve global sentada en su casa. Los estadounidenses no abandonan EE.UU. para volverse globales, los europeos no tienen que dejar Europa para volverse globales. Son personas como yo las que tienen que dejar la India o algún otro país tercermundista para volverse globales, y luego nuestra globalización depende de poder viajar de regreso, emocionalmente hablando. Poder tener Skype o Whatsapp u otro para participar de la estructura emocional de tu familia, amigos, etc. Y esto ha demostrado cuán vulnerables son estas vidas. Saben, mi hijo vive en Australia. No puedo verlo. Tengo parientes. Mi hermana está en Calcuta. Si se enferma de Covid y muere, no podré ir. Esa es la situación. Así que creo que es un momento para reflexionar profundamente sobre cuál es la estructura de nuestras vidas y, como decía, creo que el capitalismo global ha colonizado la vida social de muchas maneras. Para explicarlo mejor, cuando era niño había dos capitalismo. India no era tan parte de esto porque estaba tratando de ser económicamente autosuficiente, capitalista pero no parte del capitalismo mundial. Nuestra principal forma de entretenimiento era reunirnos con





amigos, a veces en sus casas, ni siquiera en restaurantes, o dar un paseo por el parque. Nada de esto costaba dinero. En cierto modo, si yo quería ser social nadie ganaba dinero con eso. Pero ahora, cada vez más, si quiero ir a Calcuta, si quiero tomar un café, tengo que ir a un hotel porque hay mucho ruido, mucha gente, las ciudades se han vuelto tan grandes que para tomar un café tranquilo tenés que ir a un hotel cinco estrellas y pagar mucho más para poder hablar tranquilo con un amigo. O tu amigo dirá "Vayamos allí". Entonces, de alguna manera, como hemos conformado una clase media global, consumimos cosas. El consumo pasa a formar parte de la sociedad, profundamente. Incluso el tipo de vida social que solíamos tener, que no costaba dinero, se ha vuelto cada vez más inaccesible. Y la crisis actual implica que ni siquiera se pueden realizar muchas de esas formas de vida social. Mis amigos y yo no podemos salir a comer a un restaurante porque están todos cerrados. Ahora el único tipo de vida social que tenemos en EE.UU. es que la gente que se reúna así, y decimos: "Tomemos algo por Zoom", lo que significa que vos te sentás allí y tomás tu bebida y yo me siento aquí y tomo la mía. Y el instinto habitual de dar un abrazo, acercarse a alguien, estrecharle la mano... Me refiero a que llegamos a esta crisis porque durante 150 años, o 70 años, o los últimos 40 años construimos una economía en nombre de la globalización donde entregamos cada vez más aspectos de nuestra vida al mercado, al capitalismo; y creo que este es un momento para pensar en esto y ver qué podemos lograr. Tu pregunta me trasladó a los años 70, cuando era estudiante y América Latina estaba produciendo las teorías de la dependencia, que eran muy populares en todo el mundo. La teoría de la dependencia planteaba que si analizás la historia de Brasil y otros lugares en cuanto a industrialización, cada vez que hubo una guerra (Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial) que interrumpió la economía global, los países del tercer mundo pudieron industrializarse porque consiguieron cierta independencia de esa economía durante algunos años. Entonces, tu pregunta es: ahora que el capitalismo mundial ha sido interrumpido, ¿es una oportunidad para que hagamos algo? En verdad, uno tiene que ver en su propio entorno qué formas de vida social puede desarrollar. Pero dada la pandemia, una condición sería manejarla de manera inteligente y se necesita la cooperación de las autoridades. Si hoy tuviera que pensar qué puedo recuperar de mi vida social, incluiría una estrategia para el manejo de la pandemia. No me refiero a la medicina, sino a lo social. Dependiendo de qué tan grave sea. Les puedo dar ejemplos de Australia porque conozco. Mi hijo vive allí y tengo amigos en Nueva Zelanda porque viví mucho tiempo en Australia. Sé que en Nueva Zelanda y en Canberra hicieron cuarentena. Se aseguraron de que ya nadie estuviera enfermo y luego permitieron que la gente se reuniera, inicialmente implementando las burbujas sociales, es decir, reuniones con personas conocidas y de confianza. Por desgracia, sobrevino la pandemia. No conozco qué tan grave es la situación en Argentina, debería haberlo buscado en la lista mundial. Sé que Estados Unidos, Brasil e India están primeros. Probablemente ustedes estén muy abajo, lo cual es bueno. ¿Están más abajo? ¡Qué bueno! Entonces, probablemente Uds. no tengan que preocuparse tanto, pero en la medida en que esté ahí, deben preocuparse. Puede matar gente, dañar gente y demás. Teniendo en cuenta esto, es hora de pensar: a) ¿Queremos ser tan dependientes? ¿Queremos que el capitalismo colonice tanto nuestra vida social?, b) pensar en lo que podemos recuperar, y c) creo que, a nivel mundial, básicamente tenemos que decirles a todos los líderes que los seres humanos tenemos que asegurarnos de no destruir la biodiversidad en todo el mundo si queremos sobrevivir, porque lo que sucede con el capitalismo es que está destruyendo la biodiversidad. La crisis de la vida silvestre y estas llamadas enfermedades zoonóticas (enfermedades que se transmiten de animales a humanos) son parte de la destrucción





de la biodiversidad por parte del capitalismo global y necesitamos restricciones de los gobiernos nacionales mediante acuerdos internacionales. Es una respuesta larga a tu breve pregunta.

MARIA: Está perfecta la respuesta. Debo decir que la situación en Argentina no es uniforme. En el área metropolitana de Buenos Aires está bastante complicado, pero nosotros vivimos en lugares muy poblados, Rosario y Mar del Plata, que lo están manejando un poco mejor.

DIPESH: ¡Qué bueno!

MARIA: Sí, y por ahí viene la siguiente pregunta: La desigualdad se ha vuelto evidente aquí en Argentina, en el entorno de Pepe, en mi entorno. Es más clara, se ha vuelto obscena. Estamos viendo la obscenidad de la desigualdad, y cuando decimos desigualdad interpretamos una marca colonial, porque esa desigualdad no es independiente de nuestro legado colonial compartido. Lo que nos preguntábamos con Pepe es si dicha obscenidad ¿puede ser un signo de esperanza? ¿podemos confiar en esto? Porque vemos a mucha gente reconociendo que este es un mundo muy injusto y que estamos condenados si continuamos de esta manera. ¿Creés que hay señales, motivos para tener esperanza? ¿Creés que sea el momento de hacer los cambios que necesitamos, para las cosas que aguardaban en la sala de espera de la historia, como decía Pepe? ¿Creés que es un buen momento? ¿Es el momento adecuado para reconquistar parte de lo que nos quitaron?

DIPESH: Sí. En EE.UU. la forma más obscena de desigualdad que hemos visto fue el asesinato de personas negras por parte de la policía y el racismo. Aquí, en EE.UU., la desigualdad a menudo toma la forma de racismo. En India, esta crisis del Covid reveló que la principal forma de desigualdad se debe a que la mayoría de los trabajadores en nuestras ciudades son migrantes. No vienen con sus familias. No pueden mantenerlas con el salario que les pagan, así que vienen solos y viven en barrios marginales, cinco o seis hombres en una misma habitación. Cuando el gobierno declaró la cuarentena con cuatro horas de anticipación, los propietarios los echaron porque ya no podían pagar el alquiler. Y no pudieron regresar. Entonces desde todas partes de India, comenzaron a caminar cientos de kilómetros para llegar a casa. El gobierno provincial les dijo: "no pueden volver, son un peligro". Fue terrible. Por ejemplo, muchos de ellos se han ido de Delhi, la capital, dejando a sus hijos y esos niños han quedado huérfanos. En India, el 90% de la mano de obra está en el sector informal y de repente se volvió muy claro que esta India de la clase media, tan ostentosa y que es parte de la globalización, básicamente se vale del trabajo de estos trabajadores inmigrantes. Cuando estudié historia laboral, como marxista sabíamos que eran inmigrantes, pero nuestro marxismo se trataba de "¿tienen conciencia de clase? ¿Continúa la lucha de clases?" Nunca pensamos en la inmigración, qué significa ser inmigrante, ser un hombre soltero en edad reproductiva, vivir en malas condiciones en una ciudad junto a otros hombres, a veces también mujeres. Así que hizo que todos los indios se dieran cuenta de que la mayoría de estos trabajadores son inmigrantes, a veces inmigrantes ilegales de Bangladesh. Hace que te des cuenta de que, si bien a nivel mundial las personas privilegiadas viajan en avión, los desfavorecidos son siempre inmigrantes porque no tienen vidas seguras. La pregunta es si localmente es posible crear economías burbuja que realmente sustenten estas vidas. La respuesta sería diferente dependiendo del lugar, pero cabría preguntarse: ¿Cuáles son las formas de vida que se están volviendo más



precarias debido a la forma que tiene el capitalismo en el lugar donde estás? En la India, puedo decir que la forma de vida más precaria es la de estos trabajadores inmigrantes, porque cuando empezó la cuarentena simplemente los echaron y a nadie le importó hasta que se hizo mucho ruido político y los gobiernos tuvieron que preocuparse un poco. Como han dicho muchos, hay que pensar siempre desde el lugar de los más desfavorecidos. Pensar siempre quién es la persona más desfavorecida en mi entorno y qué puedo hacer para mejorar su situación, y eso podría implicar la creación de economías más pequeñas. Es muy difícil cambiar la mentalidad de las clases medias que han probado la opulencia de la economía mundial. Es muy difícil. Esta mañana estaba hablando con un grupo de estudiantes de India que no son mis estudiantes, pero que querían hablar como lo estamos haciendo nosotros. Les estaba contando que actualmente la clase media en India construye departamentos de lujo y también, algo que probablemente ha sucedido en otros lugares antes, que nuestras cocinas se están volviendo occidentales. Si comprás un departamento nuevo, tu cocina se verá como la mía en Chicago, no habrá diferencia. Tradicionalmente, las cocinas indias solían variar de un lugar a otro, por lo que una cocina del norte se veía diferente a una cocina del resto del país. Pero ahora las cocinas se están homogeneizando para la clase media y todo el mundo tiene una mesada de mármol o granito fácil de limpiar donde puedes picar vegetales. Y les estaba diciendo que la otra cara de esto es que las montañas en India están siendo destruidas ilegalmente para abastecer de mármol. Así que comprás un departamento lindo, estás muy feliz de tener una hermosa cocina, pero esa hermosa cocina significa que alguna montaña en algún lugar ha sido destruida para abastecer de mármol. Ahora, digo esto, pero no significa que la próxima vez que construyan una cocina no habrá mármol. Probablemente tengan mármol. Esto ocurre porque una clase consumidora es impulsada por sus propias ambiciones. Por eso creo que donde siempre se puede hacer un cambio inmediato, un cambio pequeño pero significativo, es en la vida de las personas más desfavorecidas. Porque cualquier mejora que aportes a su condición será apreciada de inmediato. Sobre si uno puede hacerlo, sobre si el Covid te da la oportunidad de hacerlo... creo que sí, porque la desventaja proviene del Covid. Por ejemplo, cuando el capitalismo prosperaba, conseguías trabajos ocasionales, ganabas algo de dinero. Ahora no hay construcción de edificios, no hay dinero. Así que estás casi muriendo, pasando hambre. Entonces, si pueden trabajar con ellos para imaginar otros tipos de comunidad, otros tipos de vida que les permita sobrevivir, creo que sería maravilloso. Entonces, en cierto sentido, sí. No sé si esto responde la pregunta de la sala de espera de la historia porque esa pregunta alude a las élites de los colonizados que querían recuperar terreno o conquistar los privilegios de los colonizadores. El colonizador les dijo que estaban en la sala de espera y lo aceptaron, y luego dijeron: "ahora queremos recuperar terreno". Y esa estructura global no va a desaparecer muy pronto, no será en cinco años. Está ahí, es una estructura poderosa. Si vemos lo que está haciendo China, lo que está haciendo EE.UU., todavía piensan a escala nacional. China todavía piensa en convertirse en una superpotencia como nación. Incluso ayer el embajador chino en EE.UU. dijo: "Tenemos derecho a la prosperidad, tenemos derecho a convertirnos en una superpotencia". Piensan como solían hacerlo los estadounidenses, como solían hacerlo los soviéticos y ese pensamiento es parte de la realidad del mundo. Y eso es pensar desde la sala de espera. "Ahora es nuestro turno de volvernos poderosos", por lo que los chinos están pensando desde la sala de espera. La clase media india piensa: "Ahora es nuestro turno de consumir, ustedes ya llevan mucho tiempo consumiendo. Llevan mucho tiempo contaminando el aire, ahora nos toca a nosotros". Ese es el pensamiento de la sala de espera. Pero hay que salir de la sala de espera y



pensar qué puedo hacer ahora y en qué sentido esta interrupción del capitalismo nos deja personas muy desfavorecidas que, por lo tanto, necesitan un cambio. Porque la alternativa que les queda es pasar hambre y morir. Entonces, si estuviera en sus lugares—solo estoy imaginando—probablemente tendría pequeños proyectos en el aula para conocer a estas personas, hablar con ellas y ver qué oportunidades hay, qué tipo de microeconomías alternativas se pueden crear para ayudarlas, trabajar con ellas e imaginar formas alternativas de comunidad, de economía, de sociedad.

MARIA: No conozco la situación en Rosario, pero acá en Mar del Plata, donde vivo, la gente ya empezó. Ha habido mucho movimiento social y se ha hecho y avanzado mucho en ese aspecto que describías. Últimamente he estado pensando que es hora de apuntar a la clase alta y media, especialmente desde la educación. Creo que hay un cambio que al menos debe intentarse. La forma en que estas clases entienden el mundo... Necesitan asumir responsabilidad por lo que hacen. No alcanza con ayudar a los desfavorecidos. Porque esas otras clases están desfavorecidas en términos de sensibilidad, empobrecidas en términos de humanidad.

DIPESH: Estoy totalmente de acuerdo con vos, porque estamos produciendo seres humanos insensibles que están destruyendo el mundo para otros. Es por eso que la otra cosa que siempre siento como docente, ya que no soy un político, es que a menudo veo que tenemos una escuela de estudios políticos, de economía y creo que ellos asumen que hemos acordado valores, que no hay valores por debatir. Asumen que el capitalismo es bueno y luego aconsejan crear políticas desde esa interpretación del capitalismo como algo bueno. Pero creo que, en el aula, cuando enseñamos a los estudiantes, podemos plantear las preguntas sobre los valores. Quiero decir, es un capitalismo que destruye la biodiversidad, si destruye la biodiversidad, ¿es un buen capitalismo? Ahora que trabajo sobre el cambio climático y esas cuestiones, lo que hago, a veces, es explicarles que hay tantas cosas de las que dependemos, que el capitalismo puede destruir pero no crear y una de ellas es el aire que respiramos. El aire que respiramos tiene 21% de oxígeno. Esto significa que si tuviera más oxígeno todo se quemaría, todos los bosques se quemarían. Si tuviera menos, nos moriríamos asfixiados. El oxígeno del aire se mantiene a un nivel en el que los árboles, los animales, los humanos y otras criaturas pueden sobrevivir. ¿Y qué lo hace posible? Los árboles, las plantas, los pequeños plancton en el mar. Siguen suministrando oxígeno puro y el oxígeno se mezcla con otros gases. ¿Y hace cuánto tiempo que sucede esto? 400 millones de años. Entonces les digo que somos beneficiarios de esta atmósfera que los geólogos llaman la atmósfera moderna del planeta, que existe desde que los bosques y los animales evolucionaron hace 400 millones de años. Somos beneficiarios. Tenemos pulmones porque somos criaturas que dependen de este oxígeno. Tenemos que procesar este aire. Podemos contraer Coronavirus porque tenemos pulmones. Así que trato de hacerles entender que somos beneficiarios de la forma en que este planeta se ha formado, uniendo geología y biología. Y si producimos el calentamiento global, si la temperatura de los mares sube 6°C, el plancton morirá y apagaremos parte de la máquina que produce el oxígeno y eso nos matará. Ahora bien, tenemos un capitalismo impulsado de manera inconsciente, porque lo que llamamos capitalismo es un monstruo con cabeza de hidra. La gente impulsa la tecnología sin pensar qué más puede ocasionar. Si piensan que la tecnología puede reemplazar a las personas, piensan "bien". Siempre que haya ganancias, lo harán. Las empresas mineras piensan "Si hay algo que extraer en el bosque, vamos a ir y a extraerlo". El pobre de África a veces come animales silvestres. Hay algo que pasa en Camerún, África. Hay tribus que a veces comen carne de gorila o chimpancé.



Normalmente recorren en círculos una pequeña distancia alrededor de sus aldeas. Pero el gobierno decidió construir una ruta hacia el bosque. La gente de la tribu siguió la ruta, se adentraron más en el bosque y mataron gorilas que tenían algún virus. Y sufrieron. Lo que digo es que los docentes estamos formando a los líderes del mañana, a nivel nacional e internacional. Creo que en el aula tenemos que hacer preguntas del mañana, no del hoy. Quiero decir, hacemos preguntas para el hoy cuando queremos producir gerentes, cuando queremos producir burócratas que administren el sistema, personas que administren las compañías... Las universidades tienen escuelas que hacen esto. La economía lo hace, los políticos lo hacen, la justicia a veces lo hace. Pero si también querés formar a personas que hagan preguntas del mañana (y creo que en nuestras asignaturas enseñamos el mañana) enseñamos el hoy sólo para mostrar qué tipo de mañana necesitamos, porque el mañana que está produciendo el capitalismo actual es inhabitable. Y honestamente, algunos ricos no lo dicen, pero creo que son lo suficientemente racistas como para que no les moleste un mundo en el que los pobres mueren. Porque saben que la mayoría de los pobres son de otro color, de otro país, etc. Por eso estoy totalmente de acuerdo con ustedes. y creo que con muchos de los alumnos tenemos que plantear esta pregunta de ¿qué debemos valorar? Y una de las cosas que ahora enseño y le digo a la gente es que valoren la biodiversidad, para tratarla como un recurso no renovable, de la misma manera que decimos que los combustibles fósiles no son renovables. Porque si se pierde la biodiversidad, lleva millones de años recuperarla. Así que les enseño a los estudiantes de humanidades sobre la extinción de especies, lo que les está sucediendo a otras formas de vida y que los seres humanos necesitan pensar en otras formas de vida.

Creo que la pregunta sobre la biodiversidad debe ser una pregunta de todos. Independientemente de las asignaturas que enseñes, esto tiene que llegar y tenemos que transmitirlo. Ustedes envían docentes a las escuelas y ellos deben ser conscientes de la destructividad de esto. Entonces, cada vez que hablo de esta pandemia... en el momento que se declaró que era una pandemia, la sección de medioambiente de la ONU y su directora, una tal Anderson, inmediatamente salió y dijo: "Miren, estamos contrayendo enfermedades de animales porque estamos destruyendo el hábitat de la vida silvestre".

He estado trabajando sobre el cambio climático así que esperaba sequías, incendios forestales, ciclones, avalanchas, deslizamientos de tierra. No esperaba esto. Sabía que los microbios, virus y bacterias, en número y proporción, son la forma de vida mayoritaria. Somos una forma de vida minoritaria que ahora domina el orden de la vida. Y lo hacemos sin darnos cuenta de que necesitamos las otras formas de vida para ser humanos, para seguir siendo humanos, para sobrevivir. Nos volvemos insensatos y nos estamos destruyendo a nosotros mismos. Por eso, a menudo digo que este capitalismo es anti-vida en sí mismo. Como saben, en los países más avanzados la tasa de reproducción humana está bajando y es casi negativa, por lo que necesitan la inmigración de países donde hay más gente. Por eso la gente como yo consigue trabajo, porque ellos no se reproducen lo suficiente. Pero si todos los países siguieran esa lógica, la humanidad se extinguiría. Pienso que en muchos aspectos este capitalismo global en su forma actual es completamente anti-vida, anti-evolución y tiene que ser regulado. A veces digo que el debate entre el capitalismo y la forma soviética de socialismo está muerto, porque sabemos que la forma soviética de socialismo era totalitaria. Stalin fue horrible, diría que incluso más horrible que Hitler en algunos aspectos. Porque Hitler mató a 6 millones de judíos... Stalin mató a 40 millones de personas de diferentes



formas. Eso ya pasó, pero no significa que el debate sobre el capitalismo haya terminado. Todavía necesitamos discutir el capitalismo.

No ha terminado. Por tanto, necesitamos plantear todo esto, concientizar a los alumnos de que no podemos simplemente valorar el mercado sin valorar las demás formas de vida, y cómo relacionamos todo esto. Podría significar un capitalismo, pero no de multinacionales. Podría significar economías más dependientes, no integradas. Que las comunidades locales tengan su propio tipo de mercado y ciertas relaciones de intercambio con las de al lado. Quizás ese sea el tipo de economía que necesitamos, pero para llegar allí, obviamente no hay un camino claro. Tenemos que concientizar a la gente de que todas las crisis ambientales que enfrentamos son principalmente el resultado del tipo de capitalismo que hemos desarrollado, y la desigualdad es una parte fundamental de él.

PEPE: Es muy interesante escucharte.

DIPESH: En ese sentido es una oportunidad para los docentes porque realmente pueden hacer que esto se entienda. Si googleamos pandemias y virus y demás, encontraremos mucha información sobre por qué suceden. Últimamente he estado leyendo a biólogos para comprender cuáles son las razones sociales de la pandemia, y queda claro que, de muchas maneras, a veces forzamos a la vida silvestre a acercarse a nosotros y también la demanda de carne de animales silvestres ha aumentado. En China, por ejemplo, la epidemia de SARS, no se convirtió en una pandemia porque las personas mostraban síntomas en el momento en que se enfermaban, por lo que se sabía si alguien estaba enfermo. Este Coronavirus actual se propaga porque no sabemos cuando alguien está enfermo. Por eso dicen “no te reúnas con la gente”, porque no sabés quién está enfermo y quién no.

Hay un animal llamado gato de algalia que la gente comenzó a comer y así fue como contrajeron el virus, pero los gatos ya habían sido infectados por otros animales. Lo que sucedió en China fue que mucha gente ha ganado dinero debido a la prosperidad china y la demanda de carne exótica también ha aumentado—lo que sea que consideren exótico—. Por eso existen todos estos mercados chinos que venden carne exótica. Pero ahora viajamos. Así que los chinos contrajeron la enfermedad... Los italianos estaban allí porque tienen fábricas en China. Entonces fueron a administrar sus fábricas, contrajeron el virus, lo llevaron a Europa y el virus viajó. Los virus pueden viajar porque vivimos en ciudades atestadas, somos muy móviles, muy numerosos. Esto es lo que hace vulnerables a los humanos. Así que eventualmente se querrá llegar a una economía que no dependa de este tipo de ciudades que tenemos. Incluso en Buenos Aires, cuando estuve hace 10 años, más o menos, había una palabra en español –cuyo nombre no recuerdo— para los jóvenes que recogían desechos de noche.

MARIA: Cartoneros,

DIPESH: Cartoneros!, sí, y comercializaban la basura. Se podía ver que había cierto tipo de pobreza que era parte de la economía. Y me recordó a algunas escenas indias o a veces de aquí. Entonces, la crisis ambiental es una oportunidad para plantear esta pregunta en el aula. La razón por la que es muy útil, no solo como estrategia sino también en principio, es que los hechos de la crisis ambiental son tan claros que no es necesario ser marxista para exponerlos. Si hacés una crítica marxista del capitalismo, alguien dirá “¡Oh, son marxistas, esa es su ideología!”. Pero para mostrar realmente





porqué está ocurriendo el cambio climático, porqué está ocurriendo la pandemia, el papel de la deforestación, el papel de las empresas mineras, no es necesario ser marxista. Se trata de los hechos. De lo contrario, la gente no lo diría, los biólogos no lo dirían. Y he aquí la razón por la que está ocurriendo. Esa es una ventaja que deriva de la crisis ambiental, incluida la pandemia, para la cuestión económica. Porque si comenzás con la crítica de Marx al capitalismo, dejando los problemas teóricos, la gente dirá inmediatamente: "están sesgados. No les gusta el capitalismo". Pero el caso es que nos está matando. No hace falta ser marxista para ver que este tipo de capitalismo nos está matando. Normalmente, yo hubiera esperado vivir... Tengo muchos problemas. Tengo un problema cardíaco, cirugía de bypass, soy diabético (la mayoría de los indios son diabéticos), tengo presión alta. Pero normalmente, incluso bajo este tipo de capitalismo, habría esperado vivir hasta los 80 años. Ahora no sé si sobreviviré al Coronavirus porque soy vulnerable, mi vida es más precaria. Y yo no soy una persona desfavorecida, soy un privilegiado. Pero me siento vulnerable. Entonces me di cuenta de que este capitalismo está volviendo vulnerables incluso a los privilegiados. No tenés que ser marxista para documentar esto y por eso vuelvo a tu pregunta, José. Intelectualmente es una gran oportunidad porque podés presentar esto...

PEPE: Muchas gracias. Hemos pensado en las preguntas y nosotros ya creíamos que el capitalismo es anti-vida.

DIPESH: Es anti-político y anti-vida.

PEPE: Estoy pensando en el papel de la Universidad Nacional como cosa pública y también de las escuelas públicas. Entonces pienso: para intentar pensar en otra oportunidad para habitar la vida, no en la anti-vida, tenemos que tirar abajo la sala de espera de la historia de nuestros planes de estudio.

DIPESH: No debemos aceptar la lógica de la espera, no debemos decirnos "seremos los Estados Unidos del mañana".

PEPE: Claro!

DIPESH: Se dice que el siglo XIX fue del Imperio Británico. Luego los alemanes intentaron ser la superpotencia y fallaron, se convirtieron en nazis, se destruyeron a sí mismos. Luego vino la Guerra Fría. La URSS y los EE.UU. estaban tratando de ser superpotencias y los chinos dijeron: "Está bien, eso fue antes, ahora nosotros vamos a ser la superpotencia". Eso es solo la historia como repetición del ayer. Entonces, primero los británicos, luego la Unión Soviética. Creo que tenemos que salir de la sala de espera.

Pero para destruir la sala de espera tenemos que demostrar que no funciona. Hay un científico social francés llamado Pierre Charbonneau. Recientemente escribió un libro sobre abundancia y libertad. Él muestra que cuando los europeos colonizaron otros lugares, surgió una diferencia entre la tierra en la que vivís y la tierra de la que vivís. Incluso hoy, los estadounidenses consumimos productos del mundo: de Argentina, Brasil, de México. Aunque vivo en EE.UU., no vivo de la tierra de los Estados Unidos. Vivo de muchas otras tierras. Muchas otras personas producen cosas que puedo consumir.

El agua de tu país, los suelos de tu país vienen para servirme. Cuando usás ropa barata hecha en Bangladesh, en realidad estás consumiendo agua de Bangladesh. Y por eso





dicen que, si todo el mundo viviera de esta manera, no habría suficiente tierra. Ya se necesita tanta tierra para mantener a los países ricos que, si otros se vuelven ricos, no habrá suficiente tierra. Por lo tanto, la sala de espera es un engaño. Esperarás para siempre. Algunas personas esperarán para siempre.

PEPE: Sí, es muy injusto.

DIPESH: La sala de espera es una ideología en la que solo la gente exitosa de clase media piensa: "Está bien porque ahora es nuestro turno". Pero no es como si estuviéramos en una escalera mecánica donde todos subirán.

Estas son proposiciones que podés argumentar de manera objetiva en el aula. Pierre Charbonnet no es marxista, es de izquierda pero no marxista. Estos son los hechos de la historia y creo que es algo que podemos hacer para demostrar que el capitalismo es anti-vida y anti-político y que necesitamos una forma de política que respete la biodiversidad. El respeto por la vida tiene que formar parte de la política. La política no debe tratarse solo de mis intereses y los tuyos. En ese sentido, a menudo digo que la política no puede permitirse ser puramente antropocéntrica. Solo nos enfocamos en los seres humanos. La política también debe ser sobre los no humanos. Una vez que pensás estas cuestiones, comenzás a ver que el mundo de hoy no satisface nuestras necesidades. El mundo de hoy se basa en estructuras que se teorizaron entre el siglo XVII y mediados del siglo XX. Para darles otro ejemplo, cuando se produjo el agujero en la capa de ozono a principios de los 80, había algo llamado "Protocolo de Montreal" que la ONU estableció y que trataba de cómo arreglar la capa de ozono. Pero cuando se crearon las Naciones Unidas después de la guerra, se suponía que la ONU abordaría todos los problemas globales. La idea era que el mundo estaba conformado por estados nacionales y cualquier problema que tuviera que resolverse entre ellos, la ONU era el foro. Se suponía que los seres humanos tenían una cantidad indefinida de tiempo a su disposición para abordar los problemas globales. Si preguntabas: "¿cuándo vivirán en paz palestinos e israelíes?" la respuesta era "no lo sabemos, pero lo intentaremos. Algún día vivirán en paz". "¿Cuándo dejarán de enfrentarse India y Pakistán?" "Algún día dejarán de hacerlo. Tenemos que seguir intentándolo". Eso es tiempo indefinido. Pero cuando apareció el problema del cambio climático, los científicos no daban un tiempo indefinido. Decían "tienen que hacer esto antes de tal o cual fecha si quieren evitar un clima peligroso". ¿Qué sucedió? Le dimos la responsabilidad de lidiar con algo que era un problema planetario (no un problema global) a una organización mundial llamada Naciones Unidas, donde la política era que los estados nacionales negociaran por más tiempo. Entonces irán y negociarán para que no haya paz mañana, y mientras tanto pueden tomar un poco más de territorio. ¿Ven lo que está pasando actualmente? Tenemos problemas planetarios, pero no tenemos instituciones para afrontarlos. Todavía tenemos instituciones que fueron creadas para un mundo global. A eso me refiero cuando digo que nuestras instituciones políticas se basaron en una visión de ayer. No se basaron en la visión de que podríamos tener cambio climático, que podríamos tener este tipo de pandemias. La institución global no siempre es capaz de lidiar con este tipo de problemas planetarios, porque el cronograma requerido para lidiar con los problemas planetarios no suele ser este tiempo indefinido. Hemos escuchado la expresión que dice que si la temperatura media de la superficie se eleva 2° C habrá un cambio climático peligroso. Pero en realidad los científicos dijeron 1,5° C. La cifra 2° C fue el resultado de una negociación de los gobiernos por más tiempo para el desarrollo. Dijeron: "tenemos que sacar a la gente de la pobreza, etc." Estaban



negociando con científicos para tener más tiempo de inacción. Así que 2° C era como decir "está bien, no tenemos que actuar ahora".

MARIA: Suena bastante infantil, incluso irresponsable. Creo que estamos actuando irresponsablemente.

DIPESH: No es responsable, es cierto. Lo que digo es que cuando enseñás a jóvenes, ellos tienen que darse cuenta de que las instituciones que tenemos tienen una visión de ayer. La forma en que los humanos veían el futuro en 1950 los llevó a crear instituciones para el futuro. Pero el futuro resultó ser diferente a como lo habían concebido. Entonces necesitamos otro tipo de instituciones y ¿cómo llegamos allí? Estas son preguntas más amplias para pensar. Cómo crear estos organismos cuando existe la ONU, cuando hay estados nacionales, que no van a desaparecer. Cómo crear oportunidades, cómo crear... ¿Podemos dar más fuerza a la OMS, más poder para hacer cumplir las cosas contra los deseos nacionales? ¿Podemos estar de acuerdo en eso? Necesitamos pensar en esas cuestiones. ¿Podemos crear una autoridad y darle más poder para preservar la biodiversidad? Para que tenga el poder de decirle a ciertas compañías mineras: "no pueden extraer ahí, no pueden hacerlo, no lo hagan". Pero el problema es, por supuesto, que tendrán que pasar por los estados nacionales para obtener un buen acuerdo y los estados nacionales negociarán para diluir la fuerza de ese acuerdo. Esa es la realidad del mundo. Pero, si la gente tiene valores diferentes, si la mentalidad cambia, entonces tal vez sus estudiantes del mañana, particularmente aquellos que no aspiran a ser gerentes—porque los de clase media quieren ser gerentes, quieren ser un engranaje en una máquina y mantenerla en marcha, pero hay algunas personas que quieren cambiar la máquina—. Así que inténtenlo con sus estudiantes y tal vez el 10% se volverán esas personas del cambio. El aula siempre es un espacio utópico. Es siempre un lugar para imaginar, porque está abstraída de todos los intereses del mundo y es muy importante no sonar como un ideólogo. Esto no es ideología, tenés que analizar los hechos, no sonar como si estuvieras diciendo esto porque eres de izquierda, sino que lo estás diciendo porque son los hechos.

PEPE: Aquí en Argentina la educación pública es muy importante, es una conquista.

DIPESH: En todas partes, porque está descuidada y tiene menos recursos. Por eso es que realmente hay que ser más imaginativo y creativo en cómo hacerlo.

PEPE: El otro día discutíamos con María Marta, por ejemplo, que no hay ninguna revista de educación que se llame historias de la educación, en plural.

DIPESH: ¿Qué pasó con las ideas de Paulo Freire y la *Pedagogía del Oprimido*, todas esas ideas de los '70. ¿Qué pasó con esas ideas?

MARIA: Siguen muy vivas, y hay dos corrientes o enfoques pedagógicos muy fuertes, uno de ellos las pedagogías decoloniales (no estrictamente poscoloniales)...

DIPESH: Sí, actualmente hay un gran debate entre decolonial y poscolonial.

MARIA: Claro, no me interesa tanto ese debate. Creo que es un giro maravilloso a lo poscolonial, una especie de adaptación de lo poscolonial a los contextos específicos de nuestro país. Por supuesto, nos alimentamos todo el tiempo de la literatura poscolonial. Y luego están las pedagogías *queer*, que tienen que ver con este valor de lo diverso que, creo, podría estar ayudando un poco en pensar la biodiversidad en términos de personas.



DIPESH: Absolutamente, tomando la palabra *queer* en su sentido más amplio. A veces pienso en ello como un pensamiento minoritario. Para comprender que los humanos son una forma de vida minoritaria, piensen en cómo no nos gustaría que una minoría se apoderara de nuestro país y dominara a la mayoría. Somos una forma de vida minoritaria que ha dominado todo el orden de la vida. Bueno, los microbios son una forma de vida mayoritaria.

MARIA: Sí. Estamos avanzando en esa línea, estamos haciendo cambios, pero el cambio no ha afectado realmente la vida. Algunos de nosotros sentimos que vamos por el camino correcto, pero es muy difícil.

DIPESH: Es muy difícil y, como dije, siempre será desigual. Diferentes escalas tomarán tiempos diferentes y por eso hablé de conectar localmente a sus estudiantes con las personas realmente desfavorecidas frente a lo que está sucediendo. Porque ahí, incluso una pequeña acción, es una gran acción. Para personas que realmente están en una mala situación, un pequeño cambio es un gran cambio. Mientras que con los más poderosos, solo intentaremos cambios muy pequeños que definitivamente no son grandes.

MARIA: Tal vez, con suerte, en este momento también sean vulnerables y estén experimentando vulnerabilidad y puede que esa sea una grieta en toda la cuestión y podamos aprovecharnos de eso. Tal vez, no lo sé, tengo esperanzas. Tal vez soy un poco ingenua.

DIPESH: Dicen que en las elecciones de EE.UU., los ancianos, mi generación, odiarán a Trump porque los ha hecho más vulnerables. Incluso los privilegiados se han vuelto vulnerables porque a Trump no le importó la pandemia. Es una nación de la tercera edad y creo que no les gustará, de manera que más personas estarán dispuestas a escucharte.

PEPE: Y también en nuestras escuelas públicas, ¿no es así, María Marta? Porque para muchos niños el único lugar seguro en sus vidas son nuestras escuelas públicas, gracias a lo que los maestros hacen todos los días.

DIPESH: Creo que es muy importante. También pensaba, María, mientras hablabas, que las vidas de los más privilegiados se vuelven contradictorias porque también están involucrados en el sistema. Por ejemplo, no me gusta el sistema, pero mis fondos de jubilación están en el sistema. Entonces, cuando pienso en mi jubilación y vejez, digo "¡no quiero que eso ande mal!". Si sos más o menos privilegiado, entonces sos parte del sistema, incluso si intelectualmente sos crítico del sistema. Nuestras vidas son más contradictorias y también lo es el movimiento: se da un paso adelante y un paso atrás. A pesar de todo, el mundo cambia, no permanece igual.

MARIA: Esperemos!

PEPE: Ha sido un placer enorme. Compartiremos esta charla con colegas y estudiantes.

DIPESH: Estoy muy complacido con haberles conocido y honrado de que quisieran hablar conmigo. Les deseo a ambos vidas con salud, bienestar y sentido.

PEPE: Me gustaría despedirte con una frase que aprendí: *apane logon ke lie shaanti*. Significa "paz para los tuyos" en Hindú, ¿verdad?

DIPESH: Claro! Hablo Bengali pero aprecio el gesto. Ojalá nos conozcamos pronto en persona.



PEPE: Estás siempre invitado.

## Notas

<sup>1</sup> La entrevista completa, que realizamos el 20 de julio de 2020, se encuentra disponible en video en <https://www.youtube.com/watch?v=IPss7NsDM7A&feature=youtu.be>. La transcripción y traducción de la misma ha estado a cargo de Alfonsina Giménez, con la colaboración de Agustina Casero. Cuerpo de Traductores, Secretaría General, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

<sup>2</sup> Profesora Regular, investigadora y actual Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador Universitario interesado en "Historiar" el "Presente". Docente en Escuelas Públicas y "Pensador" colectivo de la Educación. Profesor Titular Regular de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario, (UNR). Email: [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

<sup>4</sup> Nos referimos a la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de La Pampa. Desde estas coordenadas territoriales trabajamos desde hace ya muchos años, y con el impulso del Director del CIMED de la UNMDP, Dr. Luis Porta, en complicidades académicas maravillosas. Estas incluyen, además, colegas, instituciones y colectivos que, entramadxs en nuestras propias voces y experiencias, participan y colaboran con las conversaciones que animamos.

<sup>5</sup> Entre las comunidades hermanadas en este proyecto se encuentra el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, GIEEC, que es reconocido por su trabajo con profesores memorables.



## QUESTIONS FOR THE FUTURE ON THE BASIS OF TODAY'S LESSONS: A CONVERSATION WITH DIPESH CHAKRABARTY<sup>1</sup>

María Marta Yedaide<sup>2</sup>  
José Tranier<sup>3</sup>

### Abstract

In this particular COVID time, even in the face of early hopelessness, we set out to think together about our expectations for the world and the kind of life we want to lead in it. Summoned in what José (Pepe) Tranier has coined the "Network of Peripheral Educators", and provided the circumstances were favorable in evading geographical distance, a group of academics from three Argentine State Universities decided to start a few conversations with some of the great names in our libraries<sup>4</sup>. We hoped these important people would help us review the contemporary political, social, academic, pedagogical, and cultural settings. Inspired by the possibilities that became available in these troubled times, we aimed high and wrote to people we deeply admire. Such is the background of our encounter with Dipesh Chakrabarty, this amazing Bengali historian who has made huge contributions to Postcolonial theories and Subaltern Studies. Even if his lucidity could have been anticipated by his credentials, the warm, kind tone of our early correspondence was unexpected, and enhanced the interest in the forthcoming discussions. We hereby share a conversation we immensely enjoyed: it is worth reading on account of the social and political importance of the contents discussed, the stature of the interviewee and the force of the pedagogies of the affections implied.

**Keywords:** COVID, Inequality, Education, Questions

Recibido: 30/10/2020  
Evaluado: 08/11/2020  
Aprobado: 01/12/2020

PEPE: Thank you so much dear Dr. Chakrabarty for accepting our invitation for this interview which is gonna be shared with all our students from our national universities in Argentina. Please let me tell you that most part of what we've learned about Postcolonial Studies comes from you.

DISPESH: Thank you. I'm very honored.

PEPE: Please let me introduce you to María Marta Yedaide, who is the head of the Department of Education at the National University of Mar del Plata. Hi María Marta, thanks for joining us.

MARIA: Thank you for the introduction. Pepe is a friend from the university of Rosario, in Argentina. He used to be my professor, so it is fair to say I've learned from you both.

DIPESH: So, do you teach education?



MARIA: Yes, both of us. He teaches education in Rosario and I do so in Mar del Plata, which is a town 400 kilometers away from Buenos Aires, to the South. We have a new course of studies on Educational Sciences. In fact, the program has reopened, since it had been closed at the time of our last dictatorship. So, we are restarting the course of studies and we're making alliances with people in the rest of the country and abroad. We have already made an alliance with you, although probably you didn't know about it yet!

DIPESH: Now I do! Tell me a little bit about the kind of students you have in your classes, their background. Tell me a little bit about them.

MARIA: In the case of my students (because I cannot say both institutions are alike in this) most of the graduated students that attend the state university in Mar del Plata are my age. They look very much like me: they have kids, they work a lot as teachers at school and they want to change something through education. We are a little bit naïve, perhaps, since we hope something can change if we learn to do it better. Maybe not better, but together.

DIPESH: Even when you don't succeed, you can produce an experience that changes people for life.

MARIA: I think so.

DIPESH: Like when I think about India and think of Gandhi, and I think Gandhi was often not successful in actual terms, but he changed a lot of people, a whole generation. He changed values and that's very important.

PEPE: He has touched everybody around the world as well.

MARIA: Well, my students are humbler in their reach but as enthusiastic in their goals and their tenets. And then, our postgraduate students are people that are also committed to changing the world politically, and we are set to becoming greater aware of the colonial marks in us. In that, you have been greatly inspiring.

DIPESH: Thank you. I'm very very deeply honored.

MARIA: Before we go on, I must read something about you in general and then I will make a very simple question before you all the other questions. In case there are people that know little about you, which I believe would be a very rare situation, I want to say that you were born not very long ago in India.

DIPESH: Long ago! I'm 71.

MARIA: Well, but you don't look 71!

DIPESH: I don't feel like 71 but my biological age is 71.

MARIA: Well, you look great.

DIPESH: Thank you.

MARIA: I also want to say that you have made astonishing contributions to Postcolonial Theories and Subaltern Studies. You've been distinguished many times, and you are currently a professor in History at the University of Chicago. I was surprised when I learned that you have been a physics professor, that your first major...





DIPESH: I was not a professor, but I studied physics for my BSc and for my undergraduate degree.

MARIA: Right, yeah, that surprised me. Well, the first thing that I want to ask you, before Pepe can then ask the questions that we've sent...

DIPESH: I am so happy to hear you both...

MARIA: I want to know how you feel. This is a very particular time, we were discussing with Pepe how we feel right now...

DIPESH: Do you want to know how I feel? Well, I feel many things at many levels. At a personal level I feel very angry with governments that did not take all warnings of a pandemic seriously. India did not, the U.S did not. Trump was joking, saying this is a Chinese virus, this is for Europeans. But actually there were many warnings from WHO (World Health Organization) and from other agencies, because when the last coronavirus epidemic happened there was a man, a German man called Klaus Schwab, who was the head of that epidemic management and we could not have a different coronavirus. And then they were saying that we were lucky that the first coronavirus was one where you first began to show symptoms when you became sick. And they actually said: if we get a virus where you don't show any symptoms but you're sick, we will be in trouble. So, there were all kinds of discussions about a global strategy for managing epidemics, because epidemics are becoming more frequent because of what humans are doing, right? But we needed a global approach, whereas what exists in the world among powerful nations are national approaches. China wants to manage itself, you know, the U.S wants to manage itself... So, I feel angry that there were warnings, and they didn't take them seriously. So, at a personal level I feel angry, and intellectually I feel that it shows, first of all, how much our social lives have become dependent on capitalism. So now when the coronavirus is there and people say "don't get together, don't socialize except electronically", you know, it means that you can reconstitute your social life only if somebody else makes money out of it, you know? Like we use zoom, and zoom is owned by some Chinese company. It's registered in the U.S but it's a China owned company. We're using skype, I don't know who owns skype. So what I'm saying is that now that our social life is so dependent on capitalism in the marketplace, we will be able to defeat the virus medically only if somebody makes a vaccine and makes profit out of it, right? And what it means is that if there is a vaccine, some countries will have it and some countries won't. Countries that are powerful will be able to pay for the vaccine and will get it first. So, every crisis we have brings out the inequality in the world.

MARIA: Sí, estoy totalmente de acuerdo.

DIPESH: So, if you ask me how I feel, I mean personally, I feel angry with some governments. There's also a lot of silly things that people do, so people are also responsible for what happens. But intellectually, I think there is a conflict between what Foucault used to call biopolitics (that is how we manage human life and other lives in order for humans to live well) and biological life. See, this virus was part of biological life, not part of our social life, not part of biopolitics. Now it's coming to our lives, we don't know how to deal with it. When we find a vaccine, we will make it part of biopolitics. So, we'll have to manage the other form of life to live, but deep down all of these pandemics happen these days, the last 20 years they say 75% of the infectious



diseases have come from wild animals and that's because of what capitalism does to wild animals, you know, we make deforestation, we build roads in jungles, we make jungles into farmland, right? And we build human houses into where wild animals live. Normally wild animals don't come to humans, we are forcing them to come closer and then some virus in them jumps onto us. So I think about all of these things.

MARIA: All right. Each thing you have said could trigger a whole new conversation, but I will respect the schedule and Pepe, and let him ask you the next question.

PEPE: Our first question (in fact the second one, since you have already given us a kind of answer) can be split or it can help us to think more issues regarding this coronavirus. Do you think that this Covid 19, being understood as a surprising and disruptive situation around the world, allows us to focus more sharply on those political, and also historical, things that have been left behind in the waiting room of history? Could the postcolonial approaches paradoxically obtain some more audibility or better reception? Could this be our historical opportunity for trying to think this critically as well?

DIPESH: It is surely a moment for thinking critically, you see. There are two aspects to it. Now, to the degree, to the extent that you or Maria are part of an economy that is globally connected—even if your well being depends on Argentinian exports, let's say, and if these exports are being affected by the shutdown of global commerce—to that degree you will be suffering. Poor people will be suffering first but, if the suffering goes on, we'll all suffer. So, at the moment I still get my salary from the university, but the university is not getting as much money, like we have a hospital where they're not making as much money. So, if this goes on for four or five years, then I will also suffer. There's no way I will not suffer. At the moment I have a buffer. So, depending on one's class position you have a buffer for a while; from that point of view, because we have created this globally connected economy, its interruption immediately means suffering. But at the same time, it is time to think about whether so much human travel is good for the world, for what we do, whether it leaves us all vulnerable. Think of the third world people like myself. So often I say that the more privileged people, middle class people, become global sitting at home. So Americans don't leave America to become global, Europeans don't have to leave Europe to become global. It's people like me who have to leave India or some other third world country to become global, and then our globalization depends on being able to travel back, emotionally, being able to having Skype or Whatsapp or other so that you participate in the emotional structure of your kinship, friendship, all those things. And this has shown how vulnerable these lives are. You know, my son lives in Australia. I can't see him. I have relatives, my sister is in Calcutta. If Covid happens to her and if she happens to die, I will not be able to go. I mean, that's the situation. So I think it's a time to reflect deeply on what the structure of our lives are. As I was saying, in many ways global capitalism has colonized social life. To give you an explanation, when I was growing up there were two capitalisms. India was not so much a part of it because India was trying to be self-sufficient economically, capitalist but not part of global capitalism, and our main form of entertainment was getting together with friends, sometimes in their houses, not even in restaurants, going for a walk in the park. None of these cost money. So in a way, if I wanted to be social, nobody made money out of it. But increasingly, now if I want to go to Calcutta, if I want to have a cup of coffee, I have to go to a hotel because it's so noisy, there are so many people, the cities have become so big that to have a peaceful cup of coffee you have to go to a five-star hotel and pay a lot more in order to actually talk to your friend quietly,



right? Or your friend will say let's go there... So in some ways, as we have formed a global middle class, we consume things. Consumption becomes part of society, deeply. So even the kind of social lives that we used to have, which did not cost any money, have become more and more unavailable. And due to the crisis today, even many of those forms of social life are unavailable. Me and my friends can't go out to a restaurant to eat now because all the restaurants are shut. So, now the only kind of social life we have in America is people getting together like this and we say "Let's have a Zoom cocktail", which means you sit there and you drink your drink and I sit here and drink my drink, right? And the usual instinct to give a hug, hold somebody, shake hands... What I'm saying is that we got into this crisis because for 150 years, or for 70 years, or the last 40 years we built an economy in the name of globalization where we handed over more and more aspects of our lives to the market, to capitalism; and I think this is a moment to think about it and to see what one can achieve. So, your question took me back to the 70s when I was a student and Latin America was producing dependency theory, which was very popular worldwide, and the dependency theory argued that if you look at the history of Brazil and other places for industrialization, every time there was a war (WWI, WWII) which interrupted the global economy, third world countries were able to industrialize because they got some independence of the global economy for a few years. So, your question is like now that global capitalism has been interrupted, is it an opportunity for us to do something? So really one has to see in one's own surrounding which forms of social life one can carry on with. But given the pandemic, one condition would be to manage the pandemic intelligently and you need cooperation of authorities. So, if today I had to think about what can I recover of my social life, it has to include a strategy for managing the pandemic. I do not mean by medicine, but I mean socially. Depending on how serious it is. I can give you examples of Australia because I know: my son lives there, and I have friends in New Zealand because I lived in Australia for a long time. So, I know that in New Zealand and in Canberra, basically they did lock down. They made sure that nobody was ill anymore and then allowed people to come together, initially on the bases of bubbles—like you got together with people you knew and trusted—. Because unfortunately the pandemic has happened, and I don't know the situation in Argentina, how bad it is. I should have looked it up in the world list. I know that the U.S, Brazil and India are the top three. You're probably way down, which is good. Are you way down? That's good. So, you probably don't have to worry about it so much, but to the degree that it's there, you have to worry about it. It can kill people, damage people, do all such things. But I'm saying, keeping it in mind, it's time to think about A) "Do we want to be so dependent? Do we want to have capitalism colonize our social life so much?" B) what we can retrieve, and C) I think globally we all have to say to our leaders that humans have to make sure that we don't destroy biodiversity around the world if we want to survive, because what is happening with global capitalism is that it's destroying biodiversity. The crisis of wildlife and these so-called zoonotic diseases (diseases that come from animals to humans) are part of the destruction of biodiversity by global capitalism, and we need restraints by national governments, by international agreements. So that's a long answer to your short question.

MARIA: It's a perfect answer. I need to say that Argentina is not uniform. Around Buenos Aires it's quite complicated but we live in places that are highly populated, Rosario and Mar del Plata, but we are handling it a little bit better

DIPESH: This is good.



MARIA: Yes, the question is it's become obvious here in Argentina, in Pepe's environment and in mine, inequality has shown its clearest... it has become obscene. We are seeing the obscenity of inequality, and when we say inequality, we read a colonial mark. Because that inequality is not independent from our colonial common legacy. So, what we were wondering with Pepe is whether the obscenity of this can be a sign of hope. Can we rely on this? Because we see a lot of people acknowledging that this is a very unfair world and that this is going to doom, that we are doomed if we continue this way. Do you think there are signs, there are reasons for hope? Do you think this might be the moment to make the changes that we need, the things that have been waiting in the waiting room of history, as Pepe says. Do you think it's a good time? Is it the right time for that? To reconquer part of what had been taken away from us?

DIPESH: Yes, I have to say that the most obscene form of inequality we have seen in America is with the murder of these black people by the police and the racism. I mean here inequality often takes the form of racism in the U.S. In India with this Covid crisis the main form of inequality we saw was that it revealed that most of the workers in our cities in India are migrant workers. They don't come with their families, they're not paid wages that can support families, so they come on their own, they live in slums five or six men in one room, and the moment the government declared a lockdown with four hours notice, their landlords threw them out of the houses because they couldn't pay rent anymore. They were not able to go back, then they began to (from all different parts of India) walk hundreds and thousands of miles to get to their home. The provincial government said you can't come back, you're danger. It was dreadful. Many of them in Delhi, in the capital, for instance, have gone leaving their kids so the kids have become orphans. In India, 90% of the labor force is in the informal sector and it suddenly became very clear that this very glitzy middle-class India, which is part of globalization, basically sits on the labor of these migrant workers. When I did labor history as a Marxist, we knew they were migrants, but our Marxism was about "Are they class conscious? Is the class struggle going on?" We never thought of migrancy, you know? What it means to be a migrant, to be a single man of a reproductive age, to live in bad conditions in a city along with other other men, sometimes women too. So, it actually made every Indian realize that most of these workers are migrants, sometimes migrants from Bangladesh illegally. It made you realize that while globally the privileged people travel by plane, the underprivileged are always migrants because they don't have safe lives, secure lives. So, the question is whether you can locally create bubble economies that actually support these lives. So, the question to ask would be, and this answer would be different from one place to another, but you would have to ask: What are the forms of life that have become most precarious by the form of capitalism that you have where you are? So, in India I can say that the most precarious form of lives are these migrant workers, because when the shutdown came, they were just thrown out and nobody cared until there was a lot of political noise and governments had to care a little bit. So, you have to always think... as many people have said, think from the position of the most disadvantaged. So always think, who is the most disadvantaged person in my situation and what can I do to improve their situation, and that might involve creating smaller economies. It's very hard to change the mind of the middle classes that have tasted the affluence of the global economy. It's very hard. I was talking to a bunch of students in India this morning; they're not my students, so they wanted to talk like this. So, I was saying that the middle class today in India, they build luxury flats apartments and one thing that is happening in India which has





probably happened elsewhere before, our kitchens are all becoming Western. If you buy a new flat, then your kitchen would look like my kitchen in Chicago, there'll be no difference. Indian kitchens used to vary from one place to another traditionally, so a kitchen in the north of the country would look different from a kitchen in the rest of the country. But now the kitchens are becoming homogenized for the middle classes and everybody has a marble or granite bench top, which is easy to clean, your chop vegetables on it. And I was telling them the other side of it is that mountains in India, hills, are being destroyed illegally to supply the marbles. So, you buy a nice apartment, you're very happy that you have a beautiful kitchen, but that beautiful kitchen means some mountain somewhere has been destroyed to supply the marble. Now, I say this, but this doesn't mean that the next time they build a kitchen they will not have marble. They will probably have marble, because a consuming class is driven by its own ambitions. But that's why I think, where you can make an immediate change, a small change but significant change, is always in the lives of the people who are most disadvantaged. Because any improvement you bring in their condition will be immediately appreciated. And whether one can do that, whether Covid allows you an opportunity to do that, I think yes! Because if the disadvantage has come out of Covid, if you see, for instance, that when capitalists were thriving, you got casual jobs, you made some money and now there's no building construction going on, there's no money. So, you're almost dying, you're starving. So, if you can work with them to imagine other kinds of community, other kinds of living which allows them to survive, I think that would be wonderful change. In a sense, yes. I mean, I don't know if it answers the waiting room of history question, because the waiting room of history question was where the elites of the colonized people wanted to catch up. So, the colonizer told you "you are in the waiting room" and you accepted that you were in the waiting room and then you said: "now we want to catch up". And that global structure is not going to go down very soon, as in five years. It's there, it's a powerful structure. And if you look at what China is doing, what the U.S is doing, they still think nationally. I mean, China still thinks of becoming a superpower as a nation. Even yesterday the Chinese ambassador to the U.S was saying: "We have a right to prosperity, we have a right to become a superpower". So, they're thinking like Americans used to, like the Soviets used to and that thinking is part of the reality of the world. And that's thinking from the waiting room. Now it's our turn to become powerful, so the Chinese are thinking out of the waiting room. Indian middle class thinks: "It's now our turn to consume, you have been consuming for so long. You've been polluting the air for so long, it's our turn to pollute". That's the waiting room thinking. But you have to get out of the waiting room and say "what can I do now and in what sense does this interruption of capitalism leave us with people who are very disadvantaged by this interruption and who therefore need change?" Because the alternative for them is to starve and die, and whether you can connect. So if I were in your place, I'm just imagining, I'd probably have little projects in the classroom to find out about these people, to talk to them and kind of see what opportunities are there, what kind of alternate microeconomies one can create to help these people, to work with them and to imagine alternative forms of community, of economy, of society.

MARIA: I don't know the situation in Rosario but here in Mar del Plata, where I live, people have already started. There has been much social movement and much has been done and advanced on those lines that you were describing. Recently I've been sort of thinking that it's time to go for the upper class and the middle class, especially from



education. I believe that there is a change that must be at least tried. The way in which they figure out the world... they need to take responsibility for what they do. It is not just about helping the ones that are disadvantaged. Because the upper classes are disadvantaged in terms of sensitivity, they are disadvantaged in terms of humanity.

DIPESH: I totally agree with you because we are only producing human beings who are callous, you know, but who are destroying the world for others. So that's why the other thing I always feel as a teacher is that in what I do...I mean since I'm not a policy person, I often look that we have a school of policy studies, economics and I think they assume that we have agreed on values, that there's no values to be debated. So they assume that capitalism is good, and then they advise to create policy within that understanding that capitalism is good. But I think that in the classroom, when we are teaching students, we can open up the value questions. I mean it is capitalism that destroys biodiversity. If capitalism destroys biodiversity, is that a good capitalism? So sometimes what I do, now that I work on climate change and things, I explain to them that there are so many things we depend on, that capitalism can destroy but not create, and one of them I tell them about is the air we breathe. So, the air we breathe has 21% Oxygen, which means that if it had more Oxygen everything would burn, the forests would all burn up. If it had less oxygen, we would choke to death, and so the oxygen is maintained in the air at a level where trees can survive, animals can survive, humans can survive, other creatures can survive. And who does it? Trees do it, plants do it, little planktons in the sea do it. They keep supplying fresh oxygen with Oxygen that gets mixed up with other gases. And how long has this been going on for? 400 million years. So, I tell them that we are beneficiaries of this atmosphere, which geologists call the modern atmosphere of the planet, which has existed for 400 years since forests evolved and animals evolved. 400 million years. I said we are beneficiaries. We have lungs because we are creatures that depend on this Oxygen. We have to process this air, that's why we have lungs. The coronavirus can get us because we have lungs, right? So, I try to make them understand that we are beneficiaries of the way that this planet has made itself, bringing its geology and biology together. And if we produce global warming, if the temperature of the seas goes up by six degrees celsius, the planktons will die and we will shut off a part of the machine that produces Oxygen, and that will kill us. Now if you have capitalism that is so mindlessly driven... because what we call capitalism it's a hydra headed monster. People drive technology not thinking about what else technology can do. If they think technology can replace people they think "Good, as long as there's profit, they'll make it". The mining companies think "If there's something to be mined in the forest, we will go in and mine it". The poor guy in Africa who sometimes eats bushmeat. So there's a story in Cameroon, in Africa. There are tribal people who sometimes eat gorilla or chimpanzee meat but normally they go in circles out of their villages, a small distance. But then the government decided to build a road to the forest. The tribal people followed the forest road, went deeper into the forest and then killed some more gorillas that actually had some virus that came out of it, you know, they suffered. But what I'm saying is that teachers are producing tomorrow's leaders, nationally and internationally. I think in the classroom we have to ask questions of tomorrow, not questions of today. I mean, you ask questions of today when you want to produce managers. If you want to produce bureaucrats who will manage the system, people who will manage the corporations... Universities have departments that do this. Economics do it, policy people do it, law does it sometimes. But if you also want to produce people who ask questions of tomorrow, then I think in our kind of subjects we teach tomorrow. We





don't teach today. We teach today in order to show what kind of tomorrow we need, because the tomorrow that today's capitalism is producing is unlivable. And honestly, some of the rich people don't say it but I think they're racist enough not to mind the world in which the poor die off. Because they know that most of the poor people will be of another color, from another country, etc. That's why I think that with many of your students, I totally agree with you, we have to open up this question of what we should value. And one of the things I now teach and tell people is to value biodiversity, to treat it as a nonrenewable resource in the same way that we say fossil fuel is nonrenewable. Because if you lose biodiversity, it takes millions of years for it to recover. So, I teach humanities' students about species extinction, about what is happening to other forms of life and how human beings need to think about other forms of life.

I think the biodiversity question has to be made everybody's question. Whatever subjects you teach, this has to come and we have to tell people. You're sending out teachers to schools and teachers should become aware of the destructiveness of this. The woman who declared the pandemic, the head of the U.N environment whose name is Anderson, immediately came out and said "Look, we are getting diseases from animals because we are destroying wildlife habitat".

I've been working on climate change so, I expected droughts, I expected wildfires, I expected cyclones, I expected avalanches, I expected landslides. I did not expect this. I knew that microbes, viruses and bacteria and other microbes by number and weight are the majority form of life. We are a minority form of life that is now dominating the order of life. And we do that without realizing that we need the other forms of life in order to be humans, to remain humans, to survive. We become mindless and we are actually destroying ourselves. So, I often say that this capitalism itself is anti-life. As you know, in the more advanced countries, human reproductive rate goes down and becomes almost negative, which is why they need immigration from countries where there are more people. So that's why people like me get jobs, because they don't reproduce enough. But if every country followed that logic, humanity would be extinct. So, I thought that from many aspects I think that this global capitalism in its current shape is completely anti-life, anti-evolution and it has to be regulated. So, something I sometimes say is "Look, the debate between capitalism and the soviet form of socialism is dead", because we know that the soviet form of socialism was totalitarian. Stalin was horrible, in some ways even more horrible I would say than Hitler because Hitler killed 6 million Jews. Stalin killed 40 million people in different ways. So that is gone but that doesn't mean that debating capitalism has ended. We still need to debate capitalism.

That has not ended. Therefore, to bring all this, to make your students aware that we cannot simply value the market without valuing other forms of life, and how we bring them together. So, it might mean that we have capitalism but not multinationals. It might mean that we have economies which are more kind of related at work, not integrated. That local communities have their own kinds of market and they have certain exchange relationships with the next door. Maybe that's the kind of economy we need eventually, but to get there there's obviously no one clear path. But we have to make people aware that all the environmental crises we are facing are mostly the result of the kind of capitalism that we have developed, and inequality is an integral part of it.

PEPE: It's really interesting listening to you.



DIPESH: In that sense it's an opportunity for teachers because you can actually bring it home. So, if you actually google pandemics and viruses and these things, you'll find a lot of information about why this happens. So, I've been reading biologists lately to understand what are the social reasons for the pandemic, and it becomes clear that we have, in many ways, sometimes forced wildlife to come close to us and sometimes the demand for wildlife meat has also gone up. So, in China, for instance, when the last Coronavirus happened, the SARS epidemic happened, which didn't become a pandemic because people showed symptoms the moment they were sick, so we knew if somebody was sick. This one spreads, this current coronavirus spreads because you don't know if somebody is sick, they don't know if they are sick. So that's why they say "don't meet with people", because you don't know who is sick and who is not. There's a particular kind of animal called civet cats that people began to eat and that's how they got the virus, but the cats were already infected by other animals. So, one thing that happened in China was that because many people have come into money, because of Chinese prosperity, the demand for exotic meat has also gone up—whatever they consider exotic—. That's why there's all these Chinese markets where exotic meat is sold. But we now travel, so the Chinese got the disease. The Italians were there because they have factories in China. So, they went to manage their factories, then they picked up the virus, they brought it to Europe and the virus travelled. Viruses can travel because we live in crowded cities, we are very mobile, very large in numbers. This is what makes humans vulnerable. So eventually you want to get to an economy which probably doesn't depend on these kinds of cities we have. I mean even in Buenos Aires. When I was there 10 years ago or something... I forget the name, there was a Spanish word for young people who'd come at night to collect garbage.

MARIA: *Cartoneros*.

DIPESH: *Cartoneros!* yeah, and they traded in garbage. You could see that there's a certain kind of poverty that was part of the economy, you know? And it reminded me of some Indian scenes or sometimes scenes here. So, the environmental crisis is an opportunity to raise this question in the classroom. The reason why it's very useful, not just tactically but also in principle, is that because the facts of the environmental crisis are so clear that you don't have to be a Marxist to show them. If you make a Marxist critic of capitalism somebody will say "Oh, they're Marxists. That's their ideology". But to actually show why climate change is happening, why the pandemic is happening, the role of deforestation, the role of mining companies, you don't have to be a Marxist. These are the facts. Otherwise, people wouldn't say it, biologists would not be saying it. This is why it's happening. So that's an advantage coming from the environmental crisis including the pandemic to the economic question. Because if you only begin with Marx's critique of capitalism, apart from the theoretical problems, people will immediately say they're biased. They don't like capitalism but the point is it is killing us. You don't have to be a Marxist to see that this kind of capitalism is actually killing us. Normally, I would have expected to live... I have a lot of problems. I have a heart problem, bypass surgery, I'm diabetic (most Indians are diabetic), I have high blood pressure. But normally, even under this kind of capitalism I knew, I would have expected to live into my early 80s. Now I don't know if I'll live beyond the Coronavirus because I'm vulnerable, my life is more precarious. And I'm not underprivileged, I'm privileged. But I'm saying that I feel vulnerable. So, I realized that this capitalism is making even the privileged vulnerable. Therefore, you don't have to be a Marxist to



document that and that's why I'm going back to your question Jose. It's a great opportunity, intellectually because you can bring this...

PEPE: Thank you so much. We thought about the questions and we already think in the same way, that capitalism is anti-life.

DIPESH: It's antipolitical and anti-life.

PEPE: I'm thinking about the role of the National University as a public thing and also public schools. So, I think, in order to try to think of another chance on the question of life, to inhabit life, we have to knock down the waiting room of history in our classes, in our curricula.

DIPESH: So we should not accept the logic of waiting, we should not say to ourselves "we will be tomorrow's United States".

PEPE: Exactly.

DIPESH: People say the 19th century was the British Empire. Then the Germans tried to be the superpower and they did it wrong, they became Nazis, they destroyed themselves. Then there was the Cold War. The Soviets and the U.S were trying to be superpowers and the Chinese said "okay that was then, now we are going to be the superpower". That's just history as repetition of yesterday. So, first the British, then the Soviet Union. I think we need to break out of the waiting room. But to destroy the waiting room, the way to do is to show that the waiting room does not work. So, there's a French social scientist called Pierre Charbonneau. He has recently written a book in French on abundance and liberty. He shows that when Europeans colonized other places, it arose a difference between the land you lived in and the land you lived from. So even today, the Americans in the U.S, we consume products of the world: things from Argentina, things from Brazil, things from Mexico. Even though I live in America, I don't live on the land of the United States. I live on many other lands. Many other people are producing things that I can consume. So the water of your country, the soil of your country is coming to serve me. When you wear cheap clothes made in Bangladesh, you're actually consuming Bangladeshi water. And that's why they say that if everybody has to live in this kind of way, then there won't be enough land. Because already you need so much land to support the wealthy countries. So if others become wealthy, there won't be enough land. So, the waiting room is a hoax. You will wait forever, some people will wait forever.

PEPE: Yes, it is very unfair.

DIPESH: The waiting room is an ideology which only the successful middle class people think "oh it's good because now it's our turn". But it's not like we're on an escalator where everybody will go up.

But these are propositions you can argue factually in the classroom. Pierre Charbonnet is not a Marxist, he's a lefty but not a Marxist. But these are the facts of history and I think this is something we can do to prove that capitalism is anti-life and it's anti-political and that we need a form of politics that respects biodiversity. The friendliness to life has to be part of politics. Politics should not be simply about my interests and your interests. So, in that sense I often say that politics cannot afford to be purely anthropocentric. We only focus on human beings. Politics needs to be also about non-humans. So, once you bring these things, then you begin to see that today's world



does not meet our needs. Today's world is based on structures that were theorized between the 17th and the mid 20th century. To give you one another example... so you know, when there was a hole in the ozone layer in the early 80s. There was something called Montreal Protocol that the U.N set up which was about how to fix the ozone layer. But when the United Nations was set up after the war, the assumption was that the U.N would address all the global problems. So, the idea was that the globe was made up of nation states and whatever problems had to be solved between nation states or among them, the U.N. was the forum. But the assumption was that human beings had an indefinite amount of time at their disposal to address global problems. So, if you ask somebody "when would Palestinians and Israelis live in peace?" the answer would be "we don't know but we will try". One day they will live in peace. When will India and Pakistan stop fighting? One day they'll stop fighting. We have to keep trying. That is indefinite time. But when the climate change problem happened, scientists did not give us indefinite time. They said "you have to do this by such and such date if you want to avoid a dangerous climate". But what happened? We gave the responsibility to dealing with something that was a planetary problem (not a global problem) to a global organization called the United Nations where the whole politics was for nation states to bargain for more time. They will go and bargain so that there's no peace tomorrow, and they can take a little more territory in the meanwhile. So, do you see what is happening today? We have planetary problems, but we don't have institutions to deal with them. We still have institutions that were made for a global world. So that's what I mean that our political institutions were based on yesterday's vision. They were not based on the vision that we might have climate change, that we might have these kinds of pandemics. So, the global institutions are not always capable of dealing with these kinds of planetary problems, because the timetable required to deal with planetary problems is not often this indefinite time. We have heard this expression that says that if the average temperature of the surface goes up by 2°C, there will be a dangerous climate change. But actually, scientists actually said 1.5. The figure 2°C was the result of governments trying to bargain more time... for development, they said we have to pull out poor people out of poverty, etc. So they were bargaining with scientists to get more time for non-action. So, two degrees was to say "okay, we don't have to act now".

MARIA: It sounds quite childish and even irresponsible. I think we are acting irresponsibly.

DISPESH: It's not responsible, true. But what I'm saying is that when you're teaching young people, they can realize that the institutions we have have visions of yesterday. How humans saw the future in 1950 led them to create institutions for the future. But the future has turned out to be different from the way they foresaw. So, we need other kinds of institutions and a plan on how we get there. These are larger questions to think about: how to create these bodies even when there is the UN, there are nation states, they are not gonna go away. How to create opportunities... Can we give WHO more power, for instance, to enforce things against the wishes of national states, can we agree on that? We need to think about those things. Can we create an authority and give it more power to preserve biodiversity? So that it has the power to say to certain mining companies "you cannot mine there, you can't do it, don't do that". But the problem is, of course, you will have to go through nation states to get a good agreement, and nation states will bargain to dilute the strength of that argument agreement. That's the reality of the world. But at least if people have different values, if the mindsets change, then maybe your students of tomorrow, particularly those who aspire to be



managers—because middle class people want to be managers, they want to be a cog in a machine and to keep the machine going, but then there are some people who want to change the machine—. So, you try with your students and maybe 10% will be those changed people. But the classroom is always a utopian space. The classroom is always a place for imagining, because it's abstracted from all the interests in the world and it's very important not to sound like an ideologue. This is not ideology, you have to go through facts, not sound like you are saying this because you're a leftie, but you're saying this because these are the facts.

PEPE: Here in Argentina public education is really important, it's a conquest.

DIPESH Everywhere. Everywhere because it's neglected and less resourced. So that's why you really have to be more imaginative and more creative on how you do it.

PEPE: The other day we were discussing with María Marta, for example, as we were listening to you that there is no journal of education called histories of education, in the plural.

DIPESH: What happened with the ideas of Paulo Freire and the "*Pedagogy of the Oppressed*", all those ideas of the 70s. What happened to those ideas?

MARIA: They are very much alive and there are two very strong pedagogical currents or approaches which are decolonial, which is not strictly postcolonial but...

DIPESH: There's a big debate between decolonial and postcolonial going on.

MARIA: I am not too fond of that debate. I think it's a wonderful twist on the postcolonial, a sort of tailoring the postcolonial to the very specific settings of our country. But we feed all the time of both postcolonial literature, of course. And then there is queer pedagogies, which have to do with this value for the diverse, which I believe might be helping a little bit in the side of the biodiversity, thinking in terms of people.

DIPESH: Absolutely, and taking the word queer in its broader sense. Sometimes I think of it as minority thinking. So to realize that humans are a minority form of life, think just as you would not like a minority to take over your country and dominate the majority. But as humans we are a minority form of life, which has taken over, dominating the whole order of life. Well, the microbes are a majority form of life.

MARIA: Yes. Well, we are moving along those lines; we are making change, but change has not actually affected life. I mean, we feel we are on the right track, some of us, but it's a very difficult thing.

DIPESH: It's very difficult and, as I said, it'll always be uneven. Different scales will take different times and that's why I asked if locally you can connect your students to local people who are really disadvantaged by what's going on. Because there, even a small move is a big move. For people who are really badly off, a small change is a big change. Whereas more powerful people, we'll only go for very small changes which are definitely not big changes.

MARIA: But maybe, hopefully, right now they are also vulnerable, and they are experiencing vulnerability and maybe that is a crack into the whole thing and we can feed on that. Maybe, I don't know, I'm being hopeful, maybe a little bit naive.





DIPESH: They say that in America, in the elections, the old people, my generation will hate Trump because he has made them more vulnerable, even the privileged people, have become vulnerable because Trump didn't care about the pandemic. Because it's a geriatric nation, and I think geriatrics won't like it. So yes, more people will be willing to listen to you.

PEPE: And our public schools also, Maria Marta, because, for a lot of children, the only safe place in their life is our public schools, because of what teachers do everyday.

DIPESH: I think it's very important. I was also thinking, Maria, as you were speaking, that the lives of more privileged people become contradictory because they're also invested in the system. For instance, I don't like the system, but my pension funds are in the system. So, when I think of my pension and old age I think "oh I don't want them to do bad!". So, if you are more or less privileged, then you're part of the system, even if you're mentally critical of it. So, your lives are more contradictory and so is the room for movement, you have one step forward one step backwards kind of movement. But through all that the world changes, it doesn't remain the same.

MARIA: Hopefully!

PEPE: It has been a real pleasure. We will share this with our students and colleagues.

DIPESH: I'm very pleased to meet you and I'm very honored that you wanted to talk to me. I wish you both safe and healthy lives, and purposeful lives.

PEPE: I would like to greet you with *apane logon ke lie shaanti*. That is "peace for your people" in Hindi. Right?

DIPESH: Right! I speak Bengali but appreciate the gesture! Thank you. Very nice to meet you and I hope one day I'll meet you in person.

PEPE: You are invited anytime!

## Notas

<sup>1</sup> La entrevista completa, que realizamos el 20 de julio de 2020, se encuentra disponible en video en <https://www.youtube.com/watch?v=IPss7NsDM7A&feature=youtu.be>. La transcripción y traducción de la misma ha estado a cargo de Alfonsina Giménez, con la colaboración de Agustina Casero. Cuerpo de Traductores, Secretaría General, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

<sup>2</sup> Profesora Regular, investigadora y actual Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador Universitario interesado en "Historiar" el "Presente". Docente en Escuelas Públicas y "Pensador" colectivo de la Educación. Profesor Titular Regular de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario, (UNR). Email: [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

<sup>4</sup> Nos referimos a la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de La Pampa. Desde estas coordenadas territoriales trabajamos desde hace ya muchos años, y con el impulso del Director del CIMED de la UNMDP, Dr. Luis Porta, en complicidades académicas maravillosas. Estas incluyen, además, colegas, instituciones y colectivos que, entramadxs en nuestras propias voces y experiencias, participan y colaboran con las conversaciones que animamos.



## JUVENTUDES, "MEMES", Y EL "LENGUAJE COMO "SUICIDACIÓN": (LES) SENTIDOS POLÍTICOS DEL RENOMBRAR

### YOUTHS, "MEMES", AND LANGUAGE AS "SUICIDATION": POLITICAL SENSES OF RENAMING

José Tranier<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente trabajo indagará en torno a las posibilidades y usos del lenguaje como instrumentos dinámicos que desafían los "usos" de la Historia en el presente. Para esto, nos centraremos en las "distorsiones" gramaticales que utilizan los jóvenes para debatir cuestiones políticas ligadas al campo semántico y a las formas del narrar (y ser narrado) a partir de otras matrices que pongan en duda, la totalidad narrativa de la modernidad. Intentar visualizar e interpretar estas nuevas conexiones, será tarea principal del presente ensayo.

**Palabras Clave:** juventudes; memes; lenguajes; sentidos políticos del renombrar

#### Abstract

The present essay asks about the possibilities of the uses of the language understood as dynamic instruments that can challenge the uses of History. In order to do that, we will focus on the grammatical "distortions" that are being used by youths to debate and introduce political issues regarding semantic fields and the ways to narrate (and being narrated) from another differently matrix in the Modernity. Trying to visualize and interpret how these new connections take into account currently, will be the aim topic of this work.

**Keywords:** youths; "memes"; language; political senses of renaming

Recepción: 24/11/2020

Evaluado: 02/12/2020

Aceptación: 29/12/2020

#### I. Introducción: (*Hablar desde la diferencia -o in-diferencia- Colonial*)

*...el análisis del discurso es esencialmente multidisciplinario, e involucra la lingüística, la poética, la semiótica, la psicología, la sociología, la antropología, la historia y la investigación en comunicación. (...)precisamente por su naturaleza multifacética, esta investigación multidisciplinaria debería ser integrada. Deberíamos diseñar teorías complejas que den cuenta de la dimensión cognitiva, social, política e histórica del discurso. (Van Dijk)*

El presente ensayo intentará (re) ubicar y conocer las formas de "diálogo" que tienen lugar a través del conjunto de nuevas demandas y sanciones producidas en los (también nuevos) contextos sociales mediante el uso del lenguaje. Al referirnos al "contexto", debemos aclarar que nuestro punto de partida buscará indagar en las formas de desenvolvimiento lingüístico(s) pero desde su inmanencia fundamentalmente política:

esto es, el lenguaje no meramente desde una perspectiva histórico-sintáctica; sino, sobre todas las cosas, como resultado de un *botín de conquista* en donde el ejercicio político desempeñó un dominio imprescindible definido por la imposición *discursiva* como eje "clave" para instaurar la cultura "triumfante".

Podríamos decir entonces que esta antes mencionada cultura, puede ser asumida históricamente en relación a los procesos imperiales generados a partir del *extractivismo* colonial que, en el mundo entero, se ocuparon tanto de "sacar" o extraer las riquezas del suelo ocupado, como también aquellos idiomas "no triunfantes de raíz"; "inútiles" para la lógica de invasora de la propia modernidad. Lo anterior, con el fin de desechar todo aquello que no pudiera remitir –y construir- a formas discursivas del saber, del reconocer, del sentir y del pensar únicamente eurocéntricos. De allí que, desde este punto de vista en este tipo de análisis, al silenciamiento de los idiomas "perdedores" le corresponderá a su vez un tipo de silenciamiento histórico, político y cultural también "físico": junto a la destrucción de fonemas, formas de nombrar y del ser nombrado, se destruyen "las fuentes"; que no son más y menos que las corporeidades materiales localmente portadoras de aquello que se necesitará ahora "erradicar". Y para cuando, en todo caso, no se "mate", sí al menos buscar limitar la potencia de los mismos, al igual que asegurar que cualquier sesgo de inclusión tenga que ver con afirmar formas de sumisión y postergación en todo aquello referido a las dimensiones de participación y reconocimiento jurídico, político y narrativo vigentes.

Si conocer es "significar" y "nombrar" el mundo que nos rodea, desconocerlo implicaría negar las formas de significación que lo nombraron en forma previa. De allí que hacíamos alusión a que no están en juego meramente la sintaxis como disputa, sino las formas semánticas del nombrar de lo subalterno y del subalternizadx en ese mismo campo de análisis en cuestión. Manheim (1999), antropólogo dedicado al análisis del uso del idioma Quechua Sureño en la mitología andina, alude a que:

Bogatyrev y Jakobson (1929 y 1931) propusieron que las literaturas orales lograban estabilizarse por medio del proceso de circulación. Es la comunidad de oyentes la que selecciona de un conjunto de narraciones abierto, variado, y en continua renovación, los cuentos más útiles en términos de su inteligibilidad y relevancia social y decide reproducirlos. Aunque Jakobson y Bogatyrev no lo señalan, el proceso de selección a través de la circulación garantiza (por medio del criterio de "inteligibilidad") que las presentaciones orales remitan a otras presentaciones orales, formando, de esta manera, redes interconectadas de referencia intertextual. (Manheim, 1999, p. 58)

Así es que como desde el punto de vista de los estudios del lenguaje, el artículo hace mención a que aquello que se narra en la oralidad, no puede ser escindido de sus propios contextos específicos de presentación en donde el público, a su vez, es un actor de igual relevancia como el narrador. De esta manera, continúa sosteniendo Manheim (1999), la relación entre la sociología de la actuación y la del conocimiento es una afirmación implícita:

El narrador no sólo necesita un público específico (no puede ser cualquier oyente debido a que éste está directamente involucrado en construir la historia, o como dice Duranti es un "coautor"), sino que el conocimiento cultural que el narrador está ayudando a transmitir y a dar forma está fragmentado y en debate. No sólo se quiere dar a conocer la historia, sino, también, los mundos culturales tanto del narrador como del oyente. (Manheim, 1999, p. 59)

En la perspectiva del presente trabajo, nos interesará poner en *debate* la insistencia de los mecanismos discursivos (que son un mero eufemismo de dispositivos políticos) que buscan generar política y "espontáneamente", la instalación de nuevas lateralidades; nuevos circuitos semánticos de sentidos que tienen como principal destino, no solo "revisitar" las verticalidades propias a la hegemonía colonial/discursiva sino que irrumpen con el fin de ser cuestionadas. No consideramos "casual", entonces, que estas perspectivas "disidentes" estén orientadas de "abajo hacia arriba", visibilizando todo un conjunto de saberes, *deseos* y nuevas prácticas amparadas a su vez en formas "otras" de concebir la ampliación de aquellas categorías políticas con la cual, hasta un "determinado momento", habíamos comprendido qué debía "únicamente" ser significado por "pueblos"; "derechos"; "diversidades" y "ciudadanías".

Estas voces las cuales, nosotros, ubicamos genealógicamente como condición de mayor "audibilidad" en "les<sup>2</sup>" jóvenes, pueden recuperar su resonancia -y potencia- política, a la luz de un repertorio subalterno de aciertos y desaciertos narrados; vivenciados; pero jurídica y políticamente orientados, en el terreno de las nuevas re-configuraciones que vienen sucediéndose ininterrumpidamente en la arena política a partir de los albores y nuevas demandas en el nuevo milenio de nuestra Historia "Reciente-Presente". De allí que nuestro trabajo intentará analizar brevemente al conjunto de esas reconfiguraciones "ajustando" el foco en la coyuntura como metáfora de inclusión y relevancia epistemológica para el análisis del acontecimiento, a la vez que tratar de indagar "cuáles" son los sentidos políticos subyacentes en la ardua -e "incómoda" manera de (re) alojar y "re-nombrar".

## II. "I am tired". I can't breathe". (Supremacías, racismo y lenguaje).

*El efecto de una bomba cultural es aniquilar la creencia de un pueblo en sus nombres, en sus lenguas, en su entorno natural, en su tradición de lucha, en su unidad, en sus capacidades y, en último término, en sí mismos. (Ngugi Wa Thinog Ó).*

El agónico "I can't breathe" de George Floyd pronunciado a fines del mes de Mayo del 2020 puede ser significado por nosotros como un nuevo (siniestro) límite de expresión colonial al igual que en su momento lo fue también el "I am tired" de Rosa Parks<sup>3</sup>. Desde el punto de vista analítico crítico (pos/decolonial) del presente trabajo, estamos interesados en interrogar estos acontecimientos en relación a sus responsabilidades que involucran necesariamente "partes de piezas" ligadas con un patrón de poder racial en donde la "africanidad" continúa constituyéndose como un lienzo -suplicio- donde poder materializar la obscenidad de la (in)diferencia colonial/racial. Son precisamente los (castigados) cuerpos negros, los que siguen padeciendo mayormente la lógica de la supremacía racial en los EEUU; considerándose a éste, como uno de los más grandes territorios políticos en donde, la desigualdad inherente con las fuerzas constitutivas de la visión colonial, estructura la vida cultural, económica, jurídica e institucional. Lo anterior, más allá de los esfuerzos de diversos colectivos y movimientos sociales progresistas, por tratar de contrarrestarlos con el fin de así liberar(se) en la "Tierra de la Libertad". En este sentido, la memoria en los usos del lenguaje, opera como un recordatorio de re-actualización para "activar" en forma "inmediata" todo aquel reservorio de prácticas cognitivas pero también políticas almacenadas a lo largo de la(s) Historia(s) de la colonialidad/racialidad. La articulación/circulación semiótica de sentidos que tienen lugar cuando un /a ciudadano/a afrodescendiente formula su "I can't breathe";

o aquel sincero pronunciamiento dado en la franqueza (y “hartazgo” histórico) contenido por el *“I am tired”* de Rose Parks; no significan lo mismo si provienen de un/a ciudadano/a con “pasaporte “universal” geopolíticamente emitido por la *blanquedad* colonial para transitar “libremente” a través de las bondades jurídicas que recibirá por el sistema-mundo de la modernidad<sup>4</sup>.

Las diferencias radican en la materialidad (política y jurídica) que caracterizan la fuerza de los enunciados: en uno funciona y opera como un “desgaste” producto de una suerte de acumulación histórica; es decir, como un enunciado final relacionado a un tipo de asfixia ontológica la cual, finalmente, es capaz de terminar hasta con la propia vida biológica; y, en el otro, opera socializando coordenadas asumidas tácitamente como una “orden”; como un “llamado” a la urgencia de la acción, interpelación o suerte de “socorro” en donde la “alteridad” es definida únicamente por mi propia presencia –existencia- como *totalidad*; y por eso precisamente *se debe* acudir e intervenir siempre a “mi favor”<sup>5</sup>. En este último caso, metafóricamente, las relaciones de inteligibilidad entre quienes emiten el mensaje y el “receptor” es de “orden”; “auxilio”; “obediencia”; o “compasión”. En el primero, en cambio, la “acumulación” histórica inferida/emitada a través del enunciado (*I am tired; I can’t breathe*); despliega y condensa las coordenadas históricas que significan haber “accedido” y sentirse “al límite” de nuestras posibilidades: ya sean físicas y/o subjetivas materializadas en la “condena” del propio existir.

Y este enunciado que es límite pero también “auxilio” a la vez, no es correspondido de la misma forma por los actores a quienes remiten su procedencia. Así, en vez de “asistencia” y “compasión”; reveladas a partir de la exposición de la verdadera *condición situacional del sujeto*, se simbolizan como actos de insurrección que se pagan siempre con la exclusión: con la muerte (simbólica y/o real); la cárcel; o a través de la in-diferencia (colonial).

Por eso pensamos que estas formas de vinculación “discursiva” (generadora de experiencias y sentidos) centradas en la africanidad ratifican únicamente prácticas que las ponen en acto solo cuando puedan ser visibilizadas a través de sus dos significantes históricos: o bien ligada con la “esclavitud” y “sumisión”; o a desde la esencialidad (y su esencialización). En relación a esto último, quisiéramos detenernos con el fin de profundizar brevemente en nuestra argumentación para luego sí, tras esta suerte de “mosaico” teórico/metodológico poscolonial, intentar analizar cómo están relacionados y/o qué tienen que ver estos “continuum” históricos, con las pulsiones de “ampliación” política de los márgenes discursivos y de las prácticas en “les jóvenes” a través del lenguaje, imágenes y “memes” en estas nuevas coyunturas. Quizás los esfuerzos dados por intentar hablar de y pluralizar las “Culturas” (en oposición a “la” cultura), pueda ser una buena clave o indicio teórico, social, político y cognitivo de que estamos, a pesar de todo, por el “buen camino”.

### **II.1. Sobre “desembarcos” poscoloniales, culturas y polizones**

*“Nuestra Cultura”*; fue una publicación dependiente de la Secretaría Nacional de Educación que efectivamente existió entre los años 2009 y 2013 en nuestro país, República Argentina. En su primera edición, el editor puso especial hincapié en subrayar que: *“Si las revoluciones se caracterizan por la irreversibilidad de sus efectos, también es cierto que esos efectos no siempre llegan de un día para otro”*. (Coscia, 2009, p.3) Habiendo transcurrido más de diez años de aquella primera publicación, y más allá de los avances políticos al respecto, nos interesa señalar que la tensión histórica en relación con “nuestra cultura” y la “diversidad” sigue estando vigente; sumando ahora





también los "riesgos" de "esencializar" estos nuevos paisajes provenientes de la diversidad cultural que, afortunadamente, a pesar de este último señalamiento, llegaron para quedarse.

El éxodo de compatriotas a Europa en busca de un futuro mejor suscitado por la crisis del 2001, pocos años después tuvo también su suerte de "boomerang" en las diversas migraciones forzadas provenientes de personas "arrojadas" de su lugar de origen del otro lado del planeta: ya sea por la imposibilidad política de seguir existiendo que podrían resumirse bajo este paradigma aquí antes señalado (*I can't breathe*); otrxs por estudiar; y una inmensa gran mayoría para anhelar "tan solo" poder alimentarse diariamente (*I am tired*). Incluimos en este universo, diversas crónicas e historias de niños polizones recogidas por los diarios<sup>6</sup>, escondidos en cabinas de hélices las cuales, a pesar del peligro, seguían constituyéndose como una mejor opción frente a las aterradoras guerras étnicas, exterminios, hambrunas y de formas inenarrables de todo tipo de desamparo en las "Costas Africanas"; entendiendo por éstas, como el gran "unificador" simbólico de una deuda humanitaria allí donde finaliza el mundo "moderno"; seguida de América Latina, algunos pueblos de Asia y *nuestro distante* pero "nuestro" al fin, Caribe "Europeo" colonizado.

Desde nuestro posicionamiento político y académico de investigación (el cual no por ser descolonial es des-escolarizante), quisiéramos hacer una breve referencia a lo determinante del papel de las *Maestras* de la Escuela Pública frente a esto en donde, antes que priorizar escudos o de "plantar" Banderas, lo primero que siempre hacen es intervenir con todo tipo de cuidados para suspender la frágil trama de supervivencia en condiciones subjetivas arrasadas por las tempestades geopolíticas de origen. También estos desembarcos sirvieron para instalar una "etérea" discusión acerca de si "está bien" o "está mal" que hermanxs de otros países vengan a estudiar a las Universidades Públicas en Argentina. Optando dejar estas discusiones de lado, preferimos en cambio que el foco pueda estar puesto con aquello que al menos observamos como una extraña paradoja en esta especial situación de COVID 19 que tiene lugar mientras escribimos este artículo; y que la misma coyuntura contribuye a revelar: la gran cantidad de estos colectivos mayormente visibilizados en actividades consideradas ahora como "esenciales" alrededor del mundo (a través de apps; comercios; atención al público; seguridad; recepción; distribución de alimentos; entre otros rubros); y los riesgos de su "invisibilización" como modos de "esencializar" esas mismas pluralidades étnicas, políticas, sociales y culturales en "nuestra cultura". De allí lo necesario entonces de hablar de "*culturas*" como horizontes para que las diversidades puedan liberar cuerpos, prácticas, deseos y subjetividades; amplificando libertades, conocimientos, territorios y soberanías.

Pero para hacer lo anterior, "*Nuestra Cultura*"; necesita seguir corriendo sus propios límites históricos relativos a las definiciones que nos configuraron como "Nación" tal como lenta, pero inexorablemente lo venimos haciendo a lo largo de los años. Y en este punto, la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, que no necesariamente "asume" las diferencias, es el que podría habilitar un espacio genuino para que lo diverso pueda fluir en nuestra sociedad. Ya que las presencias Afrocaribeñas y Afrodescendientes podrían leerse desde una doble mirada: como presencias (y "signos" físicos, culturales, ligadas a lo "excéntrico" y a lo "territorial"), pero vistas desde un "*distanciamiento social obligatorio*" de sus propias "prácticas"; como cuando se observan aquellos barcos de "dudosa" e "inquietantes" procedencias anclados o pasando por medio de nuestros "propios" mares y ríos; pero que pasan como una "especie" de "raros vecinos nuevos": bien "cerquita" pero "de" lejos. Los aceptamos



como “presencias/ ausentes”. Los integramos siempre y cuando, antes, puedan borrar o “renunciar” tácitamente, a su “Africanidad” para garantizar, así, una “mutua” sobreadaptación.

En este sentido, consideramos que las instituciones públicas, deudoras de las matrices del sistema-mundo de la modernidad, se deben un serio debate acerca de cómo articular relatos, aromas, sabores, geografías, sonidos y colores que no son solamente “culturales”, sino, fundamentalmente, del orden de lo epistemológico: nos hablan de la existencia de otras formas de dialogar en relación a “nuestro” saber, y con otras formas de conocimiento. Sin embargo, si lxs protagonistas de estas historias “luchan” por “disimularlas” frente a una matriz que no muestre demasiado interés en alojarlas, allí podría señalarse este pasaje de “esenciales” a “escencializadxs”.

Escencializar África; Asia, Oriente u otros pueblos que, al igual que nosotrxs, están marcados por la huella colonial, nos corre de la oportunidad histórica de dar un “salto cualitativo” y dejar de “mirar” lo “diverso” como potencial –e inminente- peligro en la cohesión como antaño. Esto ya lo sabían tanto “lxs vivxs”; como lxs “muertxs”: cuando se “disentía” acerca de ciertos pilares “irreformables”, en el caso de nuestra ciudad, Rosario, era el cementerio *Disidentes* de las pocas instituciones en donde “validar” la diversidad como metáfora (última) de coexistencia.

De allí qué, para nosotros, los instrumentos que mejor permiten contribuir a visibilizar lo anterior pasan por su capacidad para identificar y analizar “en tiempo real” la constitución de estas nuevas dinámicas las cuales podríamos denominar, simbólicamente, como de “deconstrucción” históricas de las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación. En este sentido, a lo largo del *mundo de la modernidad colonizada* no hay entonces “Lengua Materna” que valga sino, en todo caso, como en *Cenicenta*, hemos sido reeducadxs todxs por nuestras Madrastras del Lenguaje *colonial*.

Ahora bien, ¿cómo “escapar” de aquello que podría presentarse como “inequívocamente” sin escape?: escribiendo y re traduciendo en todo tipo de gramáticas, los sufrimientos históricos que quedaron por fuera de aquella(s) Historia(s); para que puedan formar parte de las distintas discusiones que van desde los procesos de Formación Docente hasta de las visiones de Ciudadanía; o inaugurar líneas abiertas de estudios subalternos (des/poscoloniales) casi inexistentes en nuestros Currículums, en nuestras Escuelas y en Universidades. En tanto y en cuanto podamos convocar a estos actores culturales, políticos y sociales desde un lugar de “esenciales” y no “escencializados”, podremos lograr aquello tan anhelado que es una práctica pedagógica anticolonial y antipatriarcal; también entendida como un tipo de activismo político más plural, democrático; y con el coraje para asumir “lo adverso” en la diversidad. Porque para que haya “*Pedagogía de la liberación*”, primero se torna necesario liberar a la pedagogía de las propias amarras que nos *escencializan* en cualquiera sea la parte del mundo en donde esto siga sucediendo.

El premio Nobel Hindú de Literatura, Rabindranath Tagore en una carta dirigida a un amigo en 1908 le expresó enfáticamente que nunca, mientras continuara vivo, iba a permitir: “...que el *Patritosimo* triunfe sobre la Humanidad. Mi refugio no es el *Patriotismo* sino la Humanidad”<sup>7</sup>. Quizás este sea el momento histórico preciso para dejar de “recibir” a la “Africanidad” solamente “hasta la puerta”; y “dejar ingresarla” también a nuestros hogares, ciudades, culturas, escuelas, barrios y universidades de manera colectiva; más justa, solidaria, ética y en una sociedad nueva capaz no sólo de alojarla, sino de aprender con ella.

De lo anterior se sigue que para nosotros, en este ímpetu dado en la necesidad de dar lugar y alojar abordajes narrativo-político referenciales que permitan “lo nuevo”; “lo

plural"; o "diverso", el lenguaje y la escritura, tal como estamos tratando de insistir en el presente trabajo, pueda devenir como la "Gran extranjera" y como Grado Cero al mismo tiempo para no solo "comprender", sino, fundamentalmente para provocar, desde los márgenes, a los cánones históricos regulados del poder heteronormativos, patriarcales y coloniales del nombrar y ser nombrado en la modernidad.

Y para cuando esto suceda (que, de hecho, según nuestra propia "evidencia" a la luz del análisis o perspectiva política-pedagógico de los acontecimientos está sucediendo), la fuerza Latina y Afrocaribeña de nuestra *América Profunda*, puedan hacer, de aquel "*I have a dream*" de Martin Luther King; una realidad Andina. Puesto que es en la acción, amor, justicia y esperanza en que estamos convencidos, convencidas y *convencidos*; que otro mundo es posible. Porque "*We are still tired*"; (seguimos estando cansados); y "*we can't breathe*" (no podemos respirar).

### ***III. La ciudad de los pibes sin calma. (O de la emergencia de una lingüística (de) Generativa desde "abajo")***

*En el siglo XVIII, Beauzée, el principal gramático de la Encyclopédie no dudará en definir la lengua como "el conjunto de los usos adoptados por una nación para expresar sus pensamientos por la voz"; "el resto no es más que dialecto abandonado al populacho de las provincias" (Citado por Sylvain Auroux, 2009, el subrayado es nuestro).*

*"Por el futuro de mi generación, en América Latina, Sí, Juro" (Ofelia Fernández, la Diputada más joven de América Latina al asumir su banca).*

En un simplificado intento para dar cuenta del conjunto de transformaciones –y acontecimientos- políticos más relevantes que "asomaron" en los albores del Siglo XXI en nuestra Historia "Presente", más allá de omisiones que se hagan en este incompleto "mapeo histórico"; sin lugar a dudas no podremos dejar de señalar o aludir lo siguiente:

- **La Crisis del 2001** en Argentina; entendida como ruptura o suerte de "antes/después" para las periodizaciones políticas y para ubicar las (re) formas de (re) organización social, políticas y culturales que ponen en disputa las lógicas neoliberales en la Región.
- **El corpus de Leyes** que significaron elevar el status **jurídico-político** de categorías relacionadas a la postergación de colectivos y minorías producto de aquellas reconfiguraciones y discusiones sociales en disputas.
- **El corpus de Leyes** que significaron elevar el status **jurídico-histórico** de la historia política "presente" como nueva forma de interpelación a diferentes actores sociales de nuestro Pueblo.
- **La revalorización Histórica del Lugar de la Educación Pública** (Escuelas; Universidades); y la Investigación.

Este repertorio de despliegues técnicos, jurídicos, sociales y fundamentalmente políticos, son los que permitieron (y permiten) la generación de un tipo de diferente de "subjetividad" naciente. La misma, arraigada a través de la articulación con los movimientos sociales, en territorio(s); con experiencias localmente situadas; y en constante diálogos con una comunidad también (re)naciente, desde la "periferia"; y/o de inéditos lugares de enunciación antes subalternizados o culturalmente reprimidos que, ahora, reclamaban no solamente ser escuchados, sino, luchar para que el origen y destinos de sus prácticas, también puedan obtener un correlato de legitimación jurídica.

Estos nuevos "locus" presuponen un trabajo previo de agenciamiento constante que se va obteniendo con los "canales" de elevación constitutivos a los pisos de derechos conquistados y legítimamente sancionados; construidos.

En ese marco, los nuevos ascendentes para permitir re-definir los conceptos de infancias y juventudes, tuvieron lugar a través de la recuperación (y audibilidad) de voces insurgentes que no habían sido contempladas precisamente en aquella construcción discursiva/política de la modernidad. En este sentido, a las "clásicas" categorías de análisis referidas a la "*esfera pública*"; (Habermas, 1994), deberíamos poder hacerlas dialogar (y re-asignarle para su reconocimiento y redistribución cognitiva) con las de "esferas ciudadanas"; "vecinales"; u *solidaridades horizontales de la poscolonialidad* por no haber sido contempladas éstas para su inclusión; precisamente por no ser "universales" ni mucho menos, "útiles" en el camino hegemónico de asegurar un concepto de pretensión de "totalidad".

Van Dijk (2015), efectúa una muy clara síntesis acerca de las características epistemológico-políticas enmarcadas en distintas periodizaciones que van teniendo lugar en las Ciencias Humanas en el Siglo XX. Allí, al hacer referencia a las renovaciones del campo lingüístico junto a los objetos de estudio que atraviesan a las ciencias humanas mediando la década del sesenta hasta mediados, también de los setenta; nos permite contar con un certero mapeo sobre aquello que mejor se reflejaba en las formas de desenvolvimiento en cuanto a intereses, objeto de investigación y análisis del discurso como disciplina. En ese contexto, el autor de referencia antes citado señala que:

Además del desarrollo del análisis de discurso en la antropología y la lingüística, esa década es testigo del nacimiento de la sociolingüística, de la psicolingüística, de la pragmática, de la semiótica y otras inter- y transdisciplinas, todas ellas interesadas en relacionar el lenguaje con el contexto comunicativo, interaccional, social, cultural y cognitivo. El objeto de análisis va más allá de las categorías gramaticales, para abarcar discursos y textos enteros, imágenes, condiciones y funciones sociales, y procesos mentales. Ello se realiza inicialmente de manera todavía muy compartimentada y aislada en disciplinas y aproximaciones diferentes, y proponiendo nuevas categorías teóricas y métodos particulares. (Van Dijk, 2015, p. 18)

Así es entonces cómo este autor va desarrollando, ampliando y, fundamentalmente, "vivenciando" a través de su propia biografía personal/académica, todo un conjunto (inédito) de interpelaciones y transformaciones en el campo de la semántica que lo enfrentan a las posibilidades (también nuevas) para hacer –y animar a ser- "Lingüística" y personalmente, diferente. Esto, es, arraigadas en el hecho no solo de no dejar pasar aquel monto de nuevas interpelaciones por alto, sino, por sobre todas las cosas, aceptando el desafío inquietante, seguramente, de animarse a atravesarlas. De allí que, también señala que:

Sigue, además, detectándose una brecha profunda entre las aproximaciones microsociológicas de la interacción, por un lado, y las aproximaciones más cognitivas. Teniendo ello en cuenta y mi propia experiencia, creo que la única manera de establecer un campo transdisciplinar de Estudios del Discurso requiere una integración sociocognitiva de las teorías producidas por varias disciplinas. Esta integración conlleva necesariamente lo que denomino una triangulación, que consiste en un análisis complejo, multimodal, de todos los niveles y estructuras del discurso, relacionadas, por un lado, con estructuras mentales personales y sociales del conocimiento, con actitudes e ideologías, y, por otro lado, con las estructuras microsociales de la interacción y las estructuras macrosociales de grupos, organizaciones e instituciones. (Van Dijk, 2015, p. 23)

En forma complementaria con este tipo de análisis, en la presentación del texto "*La Gran Extranjera*" (Foucault, 2013), se hace una observación en torno a las transformaciones del campo literario que tienen lugar en la misma periodización. En ese contexto, los autores que presentan dicha obra, señalan que a fines de la década del sesenta, hay un proceso disruptivo que:

...escapa a la dinastía de la representación y apela a los procedimientos materiales de construcción de aquellas hablas estructuralmente reacias; según los casos, inaudibles, escandalosas, inclasificables, no traducibles, indecibles, fragmentarias, aleatorias, inconstantes, vertiginosas. (Foucault, 2013, p. 13)

Para luego continuar sosteniendo que:

(...) A fines de los años sesenta esa extraña relación con la literatura parece borrarse. Las razones son sin duda muchas (...). La primera obedece ante todo al abandono del privilegio de lo discursivo respecto de otras formas de prácticas. El orden del discurso es un orden (históricamente determinado) del mundo: una de las modalidades a través de las cuales organizamos nuestra relación con las cosas, con nosotros mismos y con los otros, pero no representa su modelo exclusivo. A veces, la puesta en orden discursivo precede a otras particiones y las funda (por ejemplo: el nacimiento de una institución, cierto tipo de intervención en los cuerpos, una exclusión social), y otras veces parece tener que ser su resultado. **De la misma manera, el «desorden» de cierto uso de la literatura es un intento entre otros de fracturar el orden del mundo:** hay otras estrategias —una toma de la palabra no mediada por la escritura—, pero también maneras de «conducir la propia conducta» que equivalen a otras tantas estrategias de ruptura, de puesta en entredicho o de dinamitación del orden del mundo. (Foucault, 2013, p. 13, el subrayado es nuestro)

Aunque quizás un tanto extensas, consideramos que estas citas nos ayudan a fundamentar y dar cuenta de la necesidad de una suerte de "entramado" polifónico de teorías, que nos permiten contar con elementos teóricos de "acercamiento" e indagar (y reconstruir), así; identitariamente qué hay "detrás" (tanto política como cultural y socialmente) en las acciones de constitución y entrecruzamientos sociocognitivos de la re-composición política en los usos del lenguaje en *les* jóvenes. Aspecto, este último, que nos interesará profundizar en forma más detallada, junto al breve desarrollo para aportar a un debate el cual, lenta, necesaria y afortunadamente, apenas recién comienza al filo de esta(s) nueva(s) Historia(s)<sup>8</sup>. Ya que, como sostiene Barthes (2003):

(...) la escritura literaria es a la vez portadora de la alienación de la Historia y del sueño de la Historia: en tanto Necesidad, testimonia el desgarramiento de los lenguajes, inseparable del desgarramiento de las clases: en tanto Libertad, es la conciencia de ese desgarramiento y el esfuerzo que quiere superarlo. (Barthes, 2003, p 64)

Ahora bien: ¿qué relación vinculante podría indicarse como parte de este proceso de "des gramatización" y marco teórico sobre los usos de los "meme" y del lenguaje; y por qué buscamos revelar su potencia discursiva en "les" nuevos sentidos políticos del renombrar?

### III.I. *El Meme como Territorio de disputa política y metáfora de praxis poscolonial*



La irrupción del lenguaje inclusivo y la (des) gramatización "indolente" en el uso de lenguaje a través de los memes pueden ser referidos, abordados, para nosotros, como parte de una metáfora ligada a un aporte de praxis poscolonial. Lo anterior, ya que, más allá de las limitaciones que pudieran realizarse en función del estudio estrictamente gramatical, su fuerza no radica principalmente en los horizontes de estudio sintácticos o lingüísticos, sino que se constituyen, fundamentalmente, como locus otros de enunciación ideológico en donde estas gramáticas se desenvuelven y tienen lugar. Al aludir a un "Meme"; entonces, estamos entendiéndolo desde su perspectiva analítico-cultural; que los describen como unidades de transmisión mediadas y replicadas no por lo "biológico"; sino por la mediación e intervención de la cultura.

Si bien no es nuestra intención desarrollar ni exponer aquí las formas genealógicas que dieron curso la comprensión de esta categoría o término, sí nos limitaremos a socializar su irrupción en el mundo académico, a partir del año 1976, con la publicación de "*El gen egoísta*" (Dawkins, 1976). En esta obra, el antes citado autor, con el fin de comparar los mecanismos de replicación biológicas y culturales, se vale de este dispositivo (Meme), para describirlo de la siguiente manera:

Pienso que un nuevo tipo de replicador ha surgido recientemente en este mismo planeta. Lo tenemos frente a nuestro rostro. Se encuentra todavía en su infancia, aun flotando torpemente en su caldo primario, pero ya está alcanzando un cambio evolutivo a una velocidad que deja al antiguo gen jadeante y muy atrás. El nuevo caldo es el caldo de la cultura humana. Necesitamos un nombre para el nuevo replicador, un sustantivo que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación. «Mímeme» se deriva de una apropiada raíz griega, pero deseo un monosílabo que suene algo parecido a «gen». Espero que mis amigos clasicistas me perdonen si abrevio mímeme y lo dejo en meme. (Dawkins, 1976, p. 218)

De esta manera, a través de un constante diálogo entre la biología, la cultura y la evolución como huella que permite la "transmisibilidad" de ciertas ideas, el autor se pregunta (a modo de ejemplificación) por la supervivencia de la idea de "Dios" y la "vida después de la muerte" en la Humanidad:

¿Por qué tiene un valor tan alto de supervivencia? Recordemos que aquí el «valor de supervivencia» no significa valor para un gen en un acervo génico, sino valor para un meme en un acervo de memes. La pregunta significa realmente: ¿Qué hay en la idea de un dios que le da estabilidad y penetración en el medio cultural? El valor de supervivencia del meme dios en el acervo de memes resulta de la gran atracción psicológica que ejerce. Aporta una respuesta superficialmente plausible a problemas profundos y perturbadores sobre la existencia. Sugiere que las injusticias de este mundo serán rectificadas en el siguiente. (Dawkins, 1976, p. 219)

Sin embargo, en lo referido a la necesidad de una praxis des/poscolonial, las injusticias de este mundo también pueden ser re-validadas en el presente. Esta sería para nosotros la idea fuerte de la disrupción situada (gramática como "punto cero" del cuestionar los márgenes; el rechazo al exterminio (gramática "exógena") de las Lenguas Amerindias y la circulación de los Memes como nuevos anclajes gramaticales (con características "endógenas") los cuales intentan devolver y hacer audibles el monto de injusticias perpetuadas a partir de la (in) diferencia Colonial. En este caso, la Lengua, también puede sangrar y hacer "síntoma" por la Herida. Y su forma con la cual sutura, puede revelar la disputa con aquello "profanado"; como lo "extraño"; la "gran extranjera"; como símbolo del recuperar lo negado. *Sangra* entonces, por y a través del lenguaje

entendido también como expresión de una conquista unificada; (y “ensayada” a lo largo de la “puja” previamente existente también en Europa a lo largo de los Siglos previos a dicha conquista, a través de las formas de dominación gramaticales que permitieron la expansión de los imperios). En este sentido, expandir la gramática significaba expandir el poder; y este poder, a su vez, no podía ser disociado entonces de los mecanismos de control por el dominio y los usos del lenguaje.

Con esto aquí expuesto, quizás tengamos algunas pistas para tratar de comprender dos cuestiones de crucial importancia que no pueden, para “nosotres”, pasar inadvertidas: la de una suerte de movimiento “des-instituyente” como metáfora y parte de una (nueva) gramática indolente del lenguaje que no tiene pretensión “gramatical” en sí misma sino primordialmente política; y que busca presentar al mismo “*como suicidación*” con el fin de “limitar” las formas coloniales del devenir cultural actual como primer punto. El segundo, relativo al dinamismo y origen de procedencia (y pertenencia) en donde ese devenir actúa y tiene lugar: de “abajo hacia arriba”; con “les jóvenes” que se ven “*interpelados*” como actores políticos protagonistas de un debate abierto fundado, principalmente, en la búsqueda de la ampliación de soberanías, derechos y subjetividades. En “síntesis”, como un nuevo correlato tendiente a “volver a narrar” “desgramatizando” e incluyendo en estos señalamientos, los efectos no solo “discursivos” sino también históricos provenientes de los avatares de una acumulación histórica la cual, sistemática e insistentemente en su pulsión por recuperarse, (“re-nombrar” y “volver a narrarse”); fueron (y siguen) siendo castigadas por –y en- los umbrales de la modernidad.

De allí que sosteníamos que este tipo de praxis, podrían ser tematizadas como parte de un objeto político/epistemológico de reflexión teórica poscolonial. Quizás, en este punto, al igual que los enfoques des/poscoloniales en donde se invierte el sentido hegemónico de la racionalidad capitalista de la modernidad del “Vivir Bien” por el “Buen Vivir”; también sea necesario considerar un pasaje semiótico/político capaz de alojar y *vernes interpelados* acerca de qué nos “hablan” estas prácticas; lo que presupondría invertir la sumisión histórica con efectos de colonialidad representada en el imperativo del “Habla o hablar bien”; *por el “Bien hablar”*.

Por eso concebimos la *circulación* de diversos y variados *memes* como objetos culturales que tienen la doble “potestad” de desafiar, entre “les jóvenes”; tanto las reglas ortodoxas de la “gramaticalidad” vertical tributarias (vinculadas) siempre con la *Realeza como Ley* semántica pero, a su vez, como micro –pero potentes- gestos disruptivos tendientes a cuestionar la *Colonialidad vigente*: de allí que, para tal fin, se cambian o rechazan partes de algunas reglas ortográficas; se intervienen las oraciones artísticamente; se (re) renombran y (re) distribuyen sentidos; se acompañan con imágenes que interpelan y potencian las significaciones políticas anheladas para manifestar, mediante ese intento de desgramatización, la disconformidad y necesidad de ampliar los límites: no solamente “discursivos”; sino ideológico-políticos de representación, reconocimiento y re-distribución jurídico/cognitiva<sup>10</sup>.

En este sentido, la lucha inferida detrás de estos usos del lenguaje como “suicidación” a través de memes y stickers, podría hallarse una batalla no solo referida con la ampliación “cultural”; sino una batalla también del tipo biopolítica dada en la lucha por *reconocer –y validar- formas otras de existir*:

Reconocerse parte de un colectivo discriminado por razones económicas, políticas y culturales —que suelen ir de la mano— puede pasar por transformar el sesgo discriminatorio, o sea ser mujer o ser negro o ser gitano, en un rasgo de orgullo que



refuerza, tal vez pasajeramente, la identidad del grupo y le da fuerzas para escalar sus exigencias. Es una herramienta política, no un problema categorial. (Galcerán Huguet, 2016, p.17)

Y aquí pareciera entonces que la toda la "intolerancia" acumulada en los reinados de la colonialidad eurocéntrica pueden entrar en la letra "e": irrumpen como nuevos modos de producción discursivos que hacen anclaje en la diversidad de intersecciones políticas y pedagógicas dejadas al "costado" de la modernidad para comenzar a visualizarse como "actos" políticos del habla mediante la *intervención*/ interpelación de la palabra. Palabra(s) que, al igual que como sucede con la construcción de ciertos acordes en la notación musical, invierten el orden de presentación de las letras para generar nuevas posibilidades no solamente "sonoras", sino, de aperturas inexorablemente políticas. Esto, dado a través del conjunto de interpretaciones posibles sostenidas desde nuevas demandas que devienen a su vez en nuevos actos inéditos de registros y horizontes culturales. Lo anterior, con el fin de "acelerar" o de recuperar tácitamente en el "tiempo colonizado" la búsqueda por generar consensos y disrupciones pertinente a la construcción colectiva de estos nuevos lugares de enunciación. Pero, a su vez, aquella antes mencionada "intolerancia", podría también estar vinculada con ciertos patrones o aspectos "públicos" generados en nuestra historia política actual-reciente.

En este sentido, cuando nos preguntamos entonces acerca de "qué hay"; en la estructuración del espacio simbólico/político que rodea a los circuitos de producción de subjetividades "afectadas" por los usos de la "e"; no solo ubicamos una mirada poscolonial posible para tratar de comprender la Historia; sino, a su vez, para intentar conocer cómo han operado, históricamente, las formas de "sospecha" de (des) legitimación política que, como colas de cometas, arrastran y "fuerzan" en sus propios imaginarios políticos; ciertas ideologías y uso de representaciones para ligarlos, en forma casi "automática", con "remembranzas" de origen re-distributivas "populistas". Y, entonces, por ende, fantasmagóricamente, irrumpiendo como "amenazas" *peronistas* a la luz de los sectores ultra conservadores. Podríamos sintetizar aquello parafraseando, metafóricamente, que *"un fantasma recorre la ortografía"; "el fantasma de la redistribución peronista y poscolonial"*<sup>11</sup>.

Maristella, en su libro *"La sociedad excluyente"* (2005), realiza una breve genealogía del origen político de las clases medias en Argentina. Allí, en referencia a nuestro punto, interroga:

¿Cómo explicar entonces el antiperonismo militante de las clases medias argentinas? En realidad, el peronismo lesionó a las clases medias a través de sus pautas de comportamiento y sus modelos culturales. Así fueron sus rasgos plebeyos e iconoclastas (estigmatizados como formas de "barbarie" e "incultura") los que más fastidiaban y afectaban la tranquilidad de las clases medias más que nunca, identificadas con los patrones culturales y estéticos de la cultura oficial con el "buen gusto", con la "cultura decente". (Maristella, 2005, p. 135)

Por otro lado, señala la autora:

(...) la oposición de las clases medias se ve acentuada por el carácter autoritario que tomó el régimen peronista respecto del mundo reconocido de la cultura como no deja reconocer el propio Arturo Jauretche (...) el peronismo cometió "indiscutibles torpezas" con respecto a las clases medias, pues no sólo afectó sus pautas culturales, sino que les negó una inclusión simbólica dentro del discurso político oficial. En consecuencia, en un contexto de

polarización política entre peronismo y antiperonismo las clases medias optaron por el rechazo y desprecio hacia los sectores populares. (Maristella, 2005, p. 136)

Intentando entrever qué podrían presentar en común como hilo conductor aquel entramado colonial con este histórico político, quizás la pulsión por *la conservación de los privilegios asumidos/limitados*, junto con el *"lenguaje lesionado"*; sea una llave alterna para aproximarnos a este enigma. Si la disputa por la Lengua viene *"desde abajo" hacia arriba*; las negaciones simbólicas de estas formas de inclusión tienen lugar al interior de recirculaciones políticas, civiles y ciudadanas, capaces de "transmitir" ciertos "espectros" transversales ligados con formas de incorporación (y aceptación efectiva) histórico-ideológicas de sumisión.

De allí la potencia que intenta, a partir de estos nuevos movimientos instituyentes, quizás tratar de unir simbólicamente aquello que "la conquista" alguna vez separó: porque si bien es cierto que el mismo Comenius (1631), representando al "otro lado del río", con su maravilloso *Janua Linguarum Reserata* (2015; *"Las puertas de las Lenguas Abiertas"*) "abrió" un camino posible de inclusión inédita para todos los y las estudiantes en la modernidad; la capacidad disruptiva con efectos políticos de des-ocultación y *de toma de conciencia de lenguaje oprimido* como sujeción revelada para la lucha de inclusión de la diversidad en los dominios del lenguaje llevada a cabo por Guaman Poma (1987); en esta parte "de la orilla" con su *"Crónicas del Buen Gobierno"*; también lo es.

Y si la melodía del cantor popular anuncia (y denuncia) un tipo de verdad a la cual se interpela o accede volando bajo *"porque abajo está la verdad"*<sup>12</sup>; quizás sea entonces a través de *les jóvenes*, junto con otros movimientos de lucha, nuevas reconfiguraciones políticas, territoriales, ciudadanas, estudiantiles, vecinales, y desde los márgenes; que quizás se puedan (re)constituir nuevos espacios de activismo políticos con capacidad de soñar y alojar todas las alteridades. Y, por ende, entonces, amplificar las formas políticas otras de desear, del nombrar, del saber, del (re) conocer y del (re) distribuir; y también del narrar y del ser narrado (e).

### Referencias bibliográficas

- AUROUX, S. (2009). *"Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés"*. En: Revista argentina de historiografía lingüística. Año I: 2. 137-149.
- BARTHES, R. (2003). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUTLER, J. y FRASER, N. (2000). *¿Reconocimiento o Redistribución? Un debate entre Marxismo y Feminismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- COSCIA J. (Editor) (2009). *"Nuestra Cultura"*. Año I, Número I. CABA: Secretaría de Cultura de la Nación.
- DAWKINS, R. (1993). *El Gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- DOÑAS, A. (2015). *La puerta de las Lenguas. Comenius y la renovación de la enseñanza de las lenguas*. Praga: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FOUCAULT, M. (2013). *La gran extranjera*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUAMAN POMA DE AYALA, F. (1987). *Nueva crónica y buen gobierno*, México: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.



- MANNHEIM, B. (1999). "Hacia una mitografía andina" en Juan-Carlos Godenzzi (Ed.), *Tradición oral andina y Amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas"; pp. 57-96.
- MARISTELLA, S. (2005). *La Sociedad Excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- VAN DIJK, T. (2015). *Cincuenta años de estudios del discurso*, en: "Discurso & Sociedad", Vol. 9(1-2), 15-32 16.
- WA THIONG'O, N. (2015). *Descolonizar la mente*. Barcelona: Penguin Random.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador Universitario interesado en "Historiar" el "Presente". Docente en Escuelas Públicas y "Pensador" colectivo de la Educación. Profesor Titular Regular de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario, (UNR). Email: [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

<sup>2</sup> La utilización de "Les" tiene como objetivo político rutilpurizar con aquellas uniformidades "binarias" ligadas a las heteronormativas y jerarquías semánticas implícitas en la *colonialidad del poder y del saber*.

<sup>3</sup> Sin desconocer las distancias históricas y de contextos, partimos de la referencia simbólica contenida en la famosa frase de la Activista Política Sara Park ante el cansancio por la situación de opresión vivida en la lucha por los movimientos en defensa de los derechos civiles de la comunidad Afroamericana: "I am tired"; y la última frase emitida por George Floyd antes en su asesinato por policías en el mes de Mayo del 2020: "I can not breathe".

<sup>4</sup> Dejando aquí a su vez otras variables de géneros y diversidades que, junto con las categorías "centro-periferias", contribuyen a profundizar la estigmatización y discriminación/criminalidad del binarismo en la blanquedad colonial.

<sup>5</sup> Conservo en mi memoria y a su vez he escrito, compartido, estudiado y vivenciado en carne propia las "bondades" de la blanquedad en ese país donde, aun siendo latino, contaba con esos privilegios en oposición a mis compañeros y amigxs de estudios Afro Americanos allí nacidos. Un día después de finalizada una clase de "American Studies" en donde habíamos terminado de leer "On the road", de Kerouac, nos fuimos a tomar algo a una de esas clásicas cafeterías de películas.<sup>44</sup> La joven mujer que nos atendió, blanca, ojos "de cielo", bien estereotipo "cinematográfico"; únicamente se dirigió a mí para recepcionar y cobrar los pedidos. Incluso cuando ellos le preguntaban, me contestaba sólo a mí. Su mirada se acotaba a un corto rango donde sólo a mí incluía. No comprendí muy bien en ese momento qué sucedía...pero la incomodidad se adueñó de todo el espacio y también del cuerpo. Sólo después de un (largo) tiempo pude comprender bien acerca de qué se trató verdaderamente aquella escena y recién allí la pude poner en palabras. Pero no me perdoné luego mi propio silencio. Ese día, fue, ya hace muchos años. Y fue el último que "tomó" a este autor por sorpresa. Y cuando después también de otros tantos regresé, lo hice volviendo siempre con "la misma excusa académica": intentar aprender y reparar aquella huella en cuestión. Pero siguen siendo tan obscenas las escenas que regreso roto. La hermandad que se está generando actualmente en relación a los hechos aquí narrados, son un llamado a la renovación de las fuerzas y de esperanzas.

<sup>6</sup> "Los chicos que llegaron en barco como Polizones siguen viviendo en Rosario". Recuperado el 20 de Septiembre de 2020. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/los-chicos-que-llegaron-barco-como-polizones-siguen-viviendo-rosario-n304222.html>

<sup>7</sup> "Tagore's Propjetic Vision in Letters From Russia". Recuperado el 11 de Septiembre de 2020. Disponible en: <https://thewire.in/history/rabindranath-tagore-letters-from-russia-soviet-union>

<sup>8</sup> El hecho de pensar la(s) Historia(s) desde una pluralidad, busca "desafiar" los horizontes de la racionalidad técnica y epistemológica referida a "único" uso de "La" "Historia" eurocéntrica, colonial, en la modernidad.

<sup>9</sup> En trabajos anteriores hemos hecho referencia a los dispositivos "exógenos" de formación que permitieron perpetuar la colonialidad hasta el día de hoy; a la vez que sugerir que aquellos "endógenos", tienen que ver con movilizar las luchas y resistencias locales referentes al aprendizaje situado y en clave fundamentalmente política. También hacemos referencia a los trabajos de Aurox (1994; 2009) los cuales dan cuenta de los procesos de gramatización y "exogramatización" sufridos por la Lengua Francesa.

<sup>10</sup> Aquí hacemos mención al trabajo de Nancy Fraser (1997) *Justice Interruptus: Rethinking Key Concepts of a «Postsocialist» Age* [Justice Interruptus, Londres, 1997]

<sup>11</sup> Aludimos a un juego de palabras con el comienzo del *Manifiesto*, de Marx y Engels: "Un fantasma recorre Europa. El fantasma del Comunismo".

<sup>12</sup> "Vuele bajo". (1971). Canción que conforma el primer álbum discográfico del cantautor Facundo Cabral, asesinado en Guatemala en el año 2011.





‘A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e teses do PPGEDUC/UNEB (2009-2019)?’ Jefferson da Silva Moreira y Elizeu Clementino de Souza / pp. 51-66

## A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: O QUE REVELAM DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGEDUC/UNEB (2009-2019)?

### THE ACADEMIC PRODUCTION ON TEACHER TRAINING AND (AUTO) BIOGRAPHIC APPROACH: WHAT DISPUTES AND THESES FROM PPGEDUC/UNEB (2009-2019) REVEAL?

### PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EL ENFOQUE (AUTO) BIOGRÁFICO: ¿QUE REVELAN LAS DISERTACIONES Y TESIS DE PPGEDUC / UNEB (2009-2019)?

Jefferson da Silva Moreira<sup>1</sup>  
Elizeu Clementino de Souza<sup>2</sup>

#### **Resumo**

Neste artigo, realizamos um exercício de mapeamento e discussão dos enfoques temáticos, características e tendências de dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com foco analítico no tema da formação de professores, ancorada na abordagem (auto)biográfica, no recorte temporal de 2009 a 2019. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, inspirado em orientações preconizadas pela literatura que trata sobre as pesquisas denominadas “estado da arte”. Com efeito, está subsidiado teoricamente nas reflexões de Passeggi e Souza (2017); Souza, Sousa e Catani (2008); Delory-Momberger (2016), entre outros. Para o alcance do objetivo proposto, elegemos o portal do grupo de pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como fonte para a seleção das produções acadêmicas, empreendidas e publicizadas no período correspondente aos anos de 2009-2019. Empregamos os seguintes critérios para o levantamento e seleção das produções analisadas: a) terem sido desenvolvidas no âmbito do PPGEduc da UNEB no recorte temporal correspondente aos anos de 2009-2019; b) explicitarem em seus resumos e/ou palavras-chave as expressões “professor”, “formação de professores” e/ou “formação docente” e abordagem “[auto)biográfica” ou “autobiográfica”; c) explicitarem a utilização da abordagem (auto)biográfica como substrato teórico-metodológico norteador do estudo nos resumos e/ou corpo dos trabalhos. Concluímos apontando a evidência da configuração e consolidação de um campo de estudos e pesquisas sobre formação de professores sob a ótica da abordagem (auto)biográfica, com a utilização de uma variedade de dispositivos metodológicos, revelando a complexidade, riqueza e potencialidade dessa perspectiva epistêmico-metodológica para a compreensão de nuances da profissão docente.

**Palavras-chave:** pesquisa (auto)biográfica; produção acadêmica; formação docente

#### **Abstract**



In this article we carry out an exercise in mapping and discussing the thematic approaches, characteristics and trends of dissertations and theses developed in the Postgraduate Program in Education and Contemporary (PPGEduc / UNEB), with an analytical focus on the theme of teacher education, anchored in the approach (auto) biographical, in the time frame from 2009 to 2019. Methodologically, it is characterized as a descriptive-analytical study, with a qualitative approach, inspired by guidelines recommended by the literature that deals with research called "state of the art". Indeed, it is theoretically subsidized in the reflections of Passeggi and Souza (2017); Souza, Sousa and Catani (2008); Delory-Momberger (2016), among others. To achieve the proposed objective, we elected the portal of the research group "Autobiography, Training and Oral History" (GRAFHO-CNPq) as a source for the selection of academic productions, undertaken and published in the period corresponding to the years 2009-2019. We employ the following criteria for the survey and selection of the analyzed productions: a) they were developed within the scope of PPGEduc / UNEB in the time frame corresponding to the years 2009-2019; b) make explicit in their abstracts and / or keywords the expressions "teacher", "teacher training" and / or "teacher training" and "(auto) biographical" or "autobiographical" approach; c) make explicit the use of the (auto) biographical approach as a theoretical and methodological substratum guiding the study in the abstracts and / or body of works. We conclude by pointing out the evidence of the configuration and consolidation of a field of studies and research on teacher training from the perspective of the (auto) biographical approach, with the use of a variety of methodological devices, revealing the complexity, richness and potential of this epistemological methodology for understanding nuances of the teaching profession.

**Keywords:** (auto)biographical research; academic production; teacher training

### **Resumen**

En este artículo realizamos un ejercicio de mapeo y discusión de los enfoques temáticos, características y tendencias de las disertaciones y tesis desarrolladas en el Programa de Postgrado en Educación y Contemporánea (PPGEduc / UNEB), con un enfoque analítico en el tema de la formación docente, anclado en el enfoque (auto) biográfico, en el marco temporal de 2009 a 2019. Metodológicamente, se caracteriza por ser un estudio descriptivo-analítico, con un enfoque cualitativo, inspirado en las pautas recomendadas por la literatura que trata sobre la investigación denominada "estado del arte". De hecho, está teóricamente subvencionado en las reflexiones de Passeggi y Souza (2017); Souza, Sousa y Catani (2008); Delory-Momberger (2016), entre otros. Para lograr el objetivo propuesto, se eligió el portal del grupo de investigación "Autobiografía, Formación e Historia Oral" (GRAFHO-CNPq) como fuente para la selección de producciones académicas, realizadas y publicadas en el período correspondiente a los años 2009-2019. Empleamos los siguientes criterios para el relevamiento y selección de las producciones analizadas: a) fueron desarrolladas en el ámbito de PPGEduc / UNEB en el marco temporal correspondiente a los años 2009-2019; b) expliciten en sus resúmenes y / o palabras clave las expresiones "docente", "formación docente" y / o "formación docente" y enfoque "(auto) biográfico" o "autobiográfico"; c) hacer explícito el uso del enfoque (auto) biográfico como sustrato teórico y metodológico que orienta el estudio en los resúmenes y/o corpus de trabajos. Concluimos señalando la evidencia de la configuración y consolidación de un campo de estudios e investigaciones sobre la formación docente desde la perspectiva del enfoque (auto) biográfico, con el uso de una



variedad de dispositivos metodológicos, revelando la complejidad, riqueza y potencialidad de esta metodología epistemológica para comprender los matices de la profesión docente.

**Palabras clave:** investigación (auto)biográfica; producción académica; formación de profesores

Recepción: 30/11/2020

Evaluated: 21/12/2020

Aceptación: 03/01/2021

## 1 – Introdução

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência [...] (Delory-Moberger, 2012, p. 523).

Conforme expõe Delory-Moberger (2012), na epígrafe que abre a seção introdutória deste artigo, compreendemos que os objetos de estudo, problematização e análise da pesquisa (auto)biográfica são marcados por elevados níveis de complexidades, mas, ao mesmo tempo, por um conjunto de singularidades inerentes às dimensões constituintes das experiências humanas e seus processos de (re)significação das situações, acontecimentos e histórias de vida-formação. A experiência, aqui compreendida na acepção de Larrosa (2015, p. 19), é entendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e está, indubitavelmente, atrelada a dimensões da subjetividade humana e percursos (per)formativos dos indivíduos, aspectos historicamente negligenciados pelo modelo de ciência dominante e seus princípios basilares (Sousa Santos, 2008; Morin, 2014).

Nesse sentido, ousamos afirmar que a abordagem (auto)biográfica realiza uma “ruptura epistemológica” com o paradigma da ciência dominante e seus pilares fundantes, dentre os quais destaca-se a separação entre sujeito e objeto; neutralidade do pesquisador; quantificação do conhecimento; hierarquização da razão em detrimento das emoções e dos sentimentos e valores éticos e políticos (Sousa Santos, 2008).

Assim, em contraposição aos pressupostos do modelo de ciência hegemônica, a abordagem das histórias de vida e formação leva-nos a compreender que todo conhecimento científico é, por natureza, (auto)biográfico, revelando os meandros das nossas histórias e trajetórias de vida, sem o que não teria sentido e significado o processo de produção do saber científico (Sousa Santos, 2008).

Dessa maneira, a abordagem (auto)biográfica passou a focalizar como objeto de análise — contrariando os pilares do modelo de ciência hegemônica — as dimensões constituintes das subjetividades inerentes às trajetórias de vida-formação-profissão dos sujeitos sociais. Paraphrasing Sousa Santos (2008), podemos destacar a congruência da abordagem autobiográfica com os princípios de epistemologias do Sul. Epistemologias alternativas e voltadas a outros desafios epistêmicos colocados em questão por sujeitos historicamente silenciados. Contrariando o paradigma da ciência dominante, as epistemologias do sul colocam no centro das suas problematizações os contextos culturais e políticos da (re)produção do conhecimento. Tais pressupostos epistemológicos impulsionaram o desenvolvimento de novos enfoques investigativos



em diversas áreas do conhecimento, inclusive, o campo da Educação (Josso, 1999; Pineau, 1983; Passeggi e Souza, 2017; Delory-Momberger, 2016).

Ressaltamos, nesse contexto, o forte impacto dos estudos autobiográficos para as pesquisas educacionais, em especial, sobre o tema da formação de professores, tanto no Brasil, como em países Europeus e Francófonos (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011; Ferraroti, 1988; Bragança, 2009).

As investigações empreendidas por Nóvoa (1991; 1992), Nóvoa e Finger (1988) colocaram no centro das discussões acadêmicas, a partir da década de 1990, questões atinentes à reflexividade e aos processos constituintes das trajetórias de vida pessoais dos docentes como elementos indispensáveis para compreensão das suas trajetórias de atuação e desenvolvimento profissional docente. Assim, podemos falar, na atualidade, na configuração de uma subárea de estudos e pesquisas sobre formação docente e trajetórias de vida-formação, passando a se constituir como pauta de análise de diversos estudiosos e pesquisadores acadêmicos (Bragança, 2012; Bueno, 2002; Chamlian, 2006).

Conforme expõem Moreira e Miranda (2019), ao realizarem um balanço da produção acadêmica de referência na área de formação de professores em âmbito brasileiro, pôde-se constatar, a partir da década de 1990, uma multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas educacionais, passando a focalizar como objeto de análise e investigação os saberes docentes, a construção da identidade do professor, suas subjetividades, histórias de vida e trajetórias profissionais. Podemos falar, na verdade, numa mudança paradigmática nos enfoques investigativos sobre o “professor” a partir do período citado. Tais aspectos suscitam curiosidades sobre o estado do conhecimento das pesquisas (auto)biográficas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com foco de análise no professor.

Assim, com o objetivo de contribuir com o enriquecimento desta discussão, este artigo possui como objetivo geral: mapear e discutir os enfoques temáticos, características e tendências de teses e dissertações do PPGEduc da UNEB, com foco analítico no tema da formação de professores, ancorada em pressupostos epistemológicos da abordagem (auto)biográfica, no período correspondente aos anos de 2009-2019.

O PPGEduC está vinculado ao Departamento de Educação, *campus* I, da UNEB, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Na última avaliação quadrienal (2017), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa recebeu nota de avaliação 5, o que denota sua potencialidade na formação de pesquisadores e na produção e difusão de pesquisas educacionais. Abriga na sua estrutura curricular quatro linhas de pesquisa, dentre as quais destacamos a Linha 2 – “Educação, práxis pedagógica e formação do educador”, por abranger estudos de “aspectos epistemológicos sobre formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e se referencia nos objetos de estudo sobre memória, cotidiano, histórias de vida, afeto, representações sociais, estudo do lazer e as práticas culturais de leitura no contexto da formação docente” (UNEB, 2020).

Tais aspectos justificam a relevância de investigações que busquem sistematizar os enfoques investigativos desenvolvidos no âmbito desse programa de pós-graduação, em especial, com foco de análise no tema da formação de professores e abordagem (auto)biográfica.

Com efeito, a seguinte questão norteadora subsidiou o desenvolvimento deste processo investigativo: quais os principais enfoques temáticos, características e tendências de teses e dissertações do PPGEduc da UNEB, no período correspondente ao período de



2009-2019, no que tange ao tema da formação de professores e abordagem (auto)biográfica?

O artigo estrutura-se em quatro seções. Inicialmente, apresentamos os fundamentos epistemológicos e conceituais que sustentam a pesquisa (auto)biográfica, suas características, além do seu domínio em expansão, tanto no contexto brasileiro, como em diversos outros países. Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos que bazilaram o desenvolvimento deste processo investigativo. A terceira seção intenta, de modo mais específico, a apresentar análises e problematizações dos enfoques e tendências das teses e dissertações desenvolvidas no PPGEduc da UNEB, no período correspondente aos anos de 2009-2019. Por fim, apresentamos as considerações finais alcançadas mediante a realização do estudo, bem como suas limitações e perspectivas.

## **2 – Pesquisa (auto)biográfica: alguns apontamentos**

Parafraseando as colocações de Delory-Momberger (2016), lançamos, inicialmente, as seguintes interrogações como elementos norteadores para refletirmos brevemente, nesta seção, a despeito das especificidades epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: em que ela se constituiu? O que a diferencia das demais pesquisas desenvolvidas na área das Ciências Humanas e Sociais? O que é constitutivo e singular dessa corrente de pesquisa?

Delory-Momberger (2016, p. 135) lança-nos, ainda, duas questões basilares para analisarmos as especificidades dessa abordagem que ousamos denominar de epistêmico metodológica: “a qual saber aspira a pesquisa biográfica? Como a pesquisa biográfica constrói esse saber?”. Questões simples, porém, marcadas por um elevado nível de complexidade, a qual tentaremos responder demonstrando a evolução desse campo investigativo na contemporaneidade, em especial, no contexto brasileiro, a partir das contribuições dos estudos desenvolvidos por Passeggi e Souza (2017); Souza, Sousa e Catani (2008); Mignot e Souza (2015); Delory-Momberger (2016); dentre outros.

Conforme Passeggi e Souza (2017), destacamos que um princípio basilar para compreensão do espaço e potencialidade da dimensão (auto)biográfica na pesquisa educacional está enraizada numa premissa fundamental que é a atitude do ser humano que pode configurar narrativamente a dimensão temporal da sua experiência. Tal pressuposto epistemológico constitui-se nuclear para que se possa perceber a potencialidade do narrar de si como pressuposto fundante em processos formativos-investigativos no campo (auto)biográfico. Com efeito, Passeggi e Souza salientam que:

[...] essa atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação. Admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele. (Passeggi e Souza, 2017, p. 8)

Passeggi e Souza (2017) alertam-nos, também, para o fato de que enquanto campo de pesquisa, cabe-nos questionar a que tipo de conhecimento é possível gerar com base nas narrativas, além da sua relevância e plausibilidade para o desenvolvimento de investigações científicas no que tange aos aspectos humanos e sociais. Nesse sentido, em congruência com as ideias de Passeggi e Souza (2017), afirmamos que ciente da sua





especificidade epistemológica, a pesquisa autobiográfica deve contribuir com o delineamento de novas formas de pesquisa que busquem explorar novas formas de concepção da pessoa humana e meios de pesquisa sobre ela e com ela. Para Sousa Santos (2002), trata-se da necessidade de um conhecimento científico voltado para a emancipação dos sujeitos: um conhecimento prudente para uma vida decente.

A crise paradigmática, notadamente a partir da década de 1980, abriu novos horizontes para o desenvolvimento de correntes investigativas, buscando resgatar a centralidade dos sujeitos sociais, que reapareceu sob múltiplas denominações: autor, narrador, agente social, entre outros (Passeggi e Souza, 2017). Na análise de Passeggi e Souza,

Essa mudança, que se convencionou denominar de 'giro linguístico' ou 'giro discursivo', está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade [...] e nessa mesma direção as representações do outro e de si. (Passeggi e Souza, 2017, p. 9)

Para os autores, as narrativas orais e escritas tornaram-se, a partir da década de 1980, "o canal pelo qual circula a voz dos atores sociais que narram suas próprias experiências e se constituem na e pela linguagem". Dessa maneira, as narrativas tornaram-se um parâmetro linguístico, filosófico, psicológico e cultural fundamental para explicação da natureza e condições da existência humana (Passeggi e Souza, 2017). Nas palavras de Passeggi e Souza (2017, p. 9), "elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa".

### **3. Aspectos metodológicos do estudo**

No que concerne, mais especificamente, às características metodológicas desta investigação trata-se de um estudo descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, inspirado em princípios e orientações da literatura especializada que trata sobre as investigações denominadas "estado da arte" (Lüdke e André, 1986; Laville e Dionne, 1999; Romanowski e Ens, 2006).

Para Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas possuem como principais características o contato direto entre pesquisador e objeto investigado; preocupação maior com o processo da pesquisa do que com os resultados finais, que não necessariamente precisam ser quantificados; os significados que os sujeitos atribuem aos objetos do mundo social passam a se constituir principal foco de análise do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Nesse contexto, o enfoque descritivo-analítico objetiva realizar a observação, o registro e a descrição das características de um determinado fenômeno, realizando uma avaliação das informações coletadas, buscando explicar o seu contexto (Gil, 2008).

Conforme mencionado anteriormente, o "estado da arte" foi o caminho metodológico escolhido para a realização deste trabalho investigativo. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por balanços realizados a partir da sistematização de dados e da abrangência de estudos e pesquisas que apontam o que foi abordado com mais frequência, em detrimento de outros assuntos, em uma determinada área (Romanowski e Ens, 2006).

Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) sinalizam que a realização desses balanços contribui com a organização e a análise de um campo de pesquisa, sendo fundamental para os estudiosos e pesquisadores de uma determinada área compreenderem as



intensas mudanças e avanços da ciência, das tecnologias e, conseqüentemente, da educação, favorecendo, inclusive, possíveis rupturas sociais e educacionais.

Para Romanowski e Ens (2006), os estudos denominados “estados da arte” podem significar uma contribuição teórica importante para o espaço acadêmico, já que através dela é possível apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, suas lacunas, potencialidades, e o apontamento de possíveis soluções para problemas em uma área focalizada. Além disso, esse tipo de estudo revela-nos como se dá a produção de conhecimento em teses, dissertações e artigos de periódicos ou publicações, evidenciando a sistematização e definição das tendências em cada campo e/ou área. É importante dizer, ainda, que essa metodologia não se restringe à identificação do tema, apenas, mas se estende à análise, categorização e desvelamento de múltiplos enfoques e perspectivas, apreendendo o conjunto de facetas sobre os quais o fenômeno e objeto de estudo está ou será analisado (Romanowski e Ens, 2006).

Todavia, é importante expor que diante do limitado tempo que dispomos para a realização deste trabalho acadêmico e, conseqüentemente, uma análise mais exaustiva dos enfoques e tendências da produção acadêmica, o que ora apresentamos é um exercício de análise, sistematização e problematização de parte da produção acadêmica do PPGEduc da UNEB sobre o tema da formação de professores e abordagem autobiográfica, conforme será descrito de modo mais pormenorizado adiante.

Com efeito, destacamos que três aspectos foram considerados determinantes para se optar pela realização de um exercício de análise das produções disponibilizadas no *site* de um grupo de pesquisa vinculado ao PPGEDUC da UNEB que se destaca pelo empreendimento de investigações na perspectiva autobiográfica: a) o exímio tempo que dispomos para analisar, de modo mais exaustivo, todos os resumos, além de outras seções das teses de doutorado e dissertações de mestrado em busca de informações mais detalhadas sobre os seus enfoques teórico-metodológicos, campo empírico, dispositivos de coleta de dados, além dos procedimentos adotados para análise dos dados de forma mais exaustiva; b) a dificuldade de acesso e aplicação de refinamentos no portal do Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Tavares<sup>3</sup>, da UNEB; c) a facilidade no acesso aos trabalhos acadêmicos no portal do grupo de pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>4</sup>, o que contribuiu, de modo significativo, para a catalogação, sistematização e leitura das produções acadêmicas.

Diante desses aspectos, optamos, deliberadamente, por analisar apenas as publicações divulgadas no portal do grupo de pesquisa GRAFHO, que foram empreendidas e publicizadas no período correspondente aos anos de 2009-2019, com foco de análise no tema da formação de professores ancorada em pressupostos da abordagem autobiográfica.

Inicialmente, para o levantamento e seleção da produção acadêmica analisada acessamos o *site* do GRAFHO/UNEB/CNPq<sup>5</sup>, buscando em um primeiro momento averiguar a existência de produções acadêmicas – teses e dissertações – em aderência com o nosso interesse de análise. Constatada a existência de estudos em congruência com nossos interesses investigativos, empregamos os seguintes critérios e refinamentos para o levantamento e seleção das produções acadêmicas a serem analisadas: a) terem sido desenvolvidas no âmbito do PPGEduc da UNEB no recorte temporal correspondente aos anos de 2009-2019; b) explicitarem em seus resumos e/ou palavras-chave as expressões “professor”, “formação de professores” e/ou “formação docente” e abordagem “(auto)biográfica” ou “autobiográfica”; c) explicitarem a utilização da abordagem (auto)biográfica como substrato teórico-metodológico



norteador do estudo nos seus resumos e/ou corpo dos trabalhos. Os estudos que atenderam aos critérios preestabelecidos, acima mencionados, foram selecionados e organizados em tabelas (modelo em anexo) a partir dos seguintes elementos: ano de publicação, título, vinculação institucional, nome do autor, objetivos, métodos e resultados. Além disso, as produções acadêmicas, na íntegra, foram salvas em arquivo no formato Portable Document Format (PDF) no Dropbox – espécie de serviço de armazenamento e partilha de arquivos, baseado no conceito de computação em nuvem –, o que nos auxiliou no processo de leitura, análise e tabulação das informações disponíveis nos trabalhos. É importante ressaltar que no levantamento realizado no portal do GRAFHO, após a aplicação dos critérios de refinamento, foi possível constatar a existência de um total de 22 trabalhos – teses e dissertações –, no período correspondente aos anos de 2009-2019, que se enquadravam na discussão sobre o tema da formação de professores e abordagem autobiográfica, conforme apresentado no Quadro 1. Entretanto, vale pontuar que não conseguimos ter acesso aos resumos e trabalho completo de quatro dessas produções acadêmicas.

Quadro 1 – Composição dos trabalhos selecionados

| Banco de dados   | Trabalhos encontrados             | Teses de Doutorado | Dissertações de Mestrado |
|--|-----------------------------------|--------------------|--------------------------|
| Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq) | Período 2009-2019<br>22 trabalhos | 5 teses            | 17 dissertações          |

Fonte: elaborado pelos autores.

Para a análise do *corpus* produzido, baseamo-nos em pressupostos da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), seguindo, mais especificamente, os três passos propostos, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Além disso, os resultados, enfoques, características e tendências das produções acadêmicas foram analisados e discutidos à luz das proposições teóricas de pesquisadores e estudiosos do campo da abordagem autobiográfica.

#### **4. Mapeando a produção acadêmica do PPGEduc da UNEB: o que nos revelam as teses e dissertações (2009-2019)?**

Foram selecionados para este estudo 22 trabalhos empreendidos no âmbito do PPGEDUC da UNEB e divulgados no portal do grupo de pesquisa GRAFHO/CNPq, no período correspondente aos anos de 2009-2019, como já sinalizado. Tratam-se de produções acadêmicas que, de algum modo, se aproximam no que diz respeito ao enfoque investigativo por versarem sobre a formação de professores, sob o respaldo teórico-metodológico da abordagem autobiográfica, em que pese a multiplicidade de recortes temáticos presentes nas teses e dissertações. Dessas pesquisas, foram obtidas informações nos resumos, palavras-chave e/ou corpo dos textos, a partir das seguintes variáveis: ano de publicação, título, autores, objeto de estudo, conforme sistematizado e apresentado no Quadro 2.



Quadro 2 – Conteúdo das produções acadêmicas

| Ano de publicação | Título   | Autor(es)                      | Nível    | Objeto de estudo  |
|-------------------|--|--------------------------------|----------|---|
| 2009              | Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas   | Geisa Arlete do Carmo Santos   | Mestrado | O abandono da profissão por parte de professores.   |
| 2010              | Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba (BA): formação e práticas educativas | Patrícia Júlia Souza Coelho    | Mestrado | Trajetórias de vida e formação de professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural do município de Itaberaba (BA).  |
| 2010              | Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas  | Lúcia Gracia Ferreira Trindade | Mestrado | Professor da zona rural, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e prática pedagógica.   |
| 2011              | Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência   | Lílian Almeida Santos          | Mestrado | Saberes docentes profissionais-experienciais de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem/conhecimentos construídos em suas histórias de vida.   |
| 2011              | Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e docência em Geografia                                 | Patrícia Pires Queiroz         | Mestrado | Contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia no curso de licenciatura na/para a formação do professor em Geografia da UNEB – campus V.   |
| 2013              | Histórias de vida de professoras alfabetizadoras: espaços de vida-formação   | Fúlvia de Aquino Rocha         | Mestrado | Experiências iniciais de escolarização, influências de familiares e de professores no processo de formação e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, no que se refere à escolha pela docência. |
| 2013              | Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais  | Mariana Martins de Meireles    | Mestrado | Trajetórias de seis professoras de Geografia que moram na cidade e exercem a docência na roça.  |
| 2014              | “E assim nos fizemos leitoras”: histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEduc entre 2005-2010                      | Sara Menezes Reis              | Mestrado | Práticas culturais de leitura de cinco estudantes do PPGEduc da UNEB.   |
| 2015              | Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho   | Rosiane Costa de Sousa         | Mestrado | Condições de trabalho professoras de classes multisseriadas do meio rural do  |



**'A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e tesis do PPGEDUC/UNEB (2009-2019)?'** Jefferson da Silva Moreira y Elizeu Clementino de Souza / pp. 51-66

|      | docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano  |                               |           | Território do Baixo Sul Baiano.   |
|------|--|-------------------------------|-----------|---|
| 2016 | A casa, a universidade e a escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha.  | Cleide Selma Alecrim Pereira  | Mestrado  | Histórias de leitura, da infância aos dias atuais, de seis professores egressos do curso de Letras Vernáculas do <i>campus</i> XXII da UNEB, na condição de docentes do ensino médio.   |
| 2016 | Desenvolvimento profissional docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – UNEB/ <i>campus</i> I. | Núbia da Silva Cruz           | Mestrado  | Os sentidos atribuídos por egressas do curso de Letras Língua Espanhola da UNEB, <i>campus</i> I, à sua trajetória de formação e inserção profissional na educação básica.  |
| 2016 | Ser professor do ensino médio rural: condições de trabalho da professora-mediadora do EMITec   | Susiara Moreira Reis Coutinho | Mestrado  | Condições de trabalho docente de professoras mediadoras que atuam no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) em territórios rurais.  |
| 2016 | Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa (BA)     | Nanci Rodrigues Orrico        | Mestrado  | Percursos de formação e atuação de professores, no âmbito da constituição de leitores em escolas rurais, a partir da articulação entre memórias, docência e narrativas.   |
| 2013 | “Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais            | Jussara Fraga Portugal        | Doutorado | Narrativas das histórias de vida e das trajetórias de formação-profissão de seis professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas situadas em contextos rurais, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. |
| 2014 | Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado  | Arlete Vieira da Silva        | Doutorado | Experiências narradas em memoriais de formação acerca do percurso de formação de estudantes-estagiários ao (trans)formarem-se em professores/professoras  |
| 2014 | Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais  | Neurilene Martins Ribeiro     | Doutorado | Relações entre memórias de letramento e de práticas pedagógicas, ao apreender saberes e práticas de letramento de professores, bem como discutir percepções docentes sobre processos de formação e autoformação   |
| 2015 | Docência e memória: narrativas de professores de escolas rurais  | Fabio Josué Souza dos Santos  | Doutorado | Docência no contexto das turmas multisseriadas de escolas rurais, ao analisar memórias de professoras que atuaram no  |





**‘A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e tesis do PPGEDUC/UNEB (2009-2019)?’** Jefferson da Silva Moreira y Elizeu Clementino de Souza / pp. 51-66

|             |   |                                     |           |  |
|-------------|---|-------------------------------------|-----------|--|
|             | multisseriadas  |                                     |           | município de Amargosa (BA), no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configurou a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas.  |
| <b>2016</b> | Iniciação à docência e construção de percursos profissionais: narrativas e práticas                                   | Maria do Socorro da Costa e Almeida | Doutorado | Narrativas de professoras sobre a construção e o desenvolvimento de seus percursos profissionais, a partir de suas interpretações acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas interfaces entre práticas de iniciação, formação docente e aprendizagem profissional. |
| <b>2009</b> | Entre viagens, leituras e leitores: a itinerância da Biblioteca Anísio Teixeira                                       | Zélia Malheiro Marques              | Mestrado  | Não conseguimos ter acesso ao resumo e trabalho completo.  |
| <b>2009</b> | Histórias de mestras, memória e identidade: o significado de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães | Rita de Cássia Oliveira Carneiro    | Mestrado  | Não conseguimos ter acesso ao resumo e trabalho completo.  |
| <b>2012</b> | Histórias de vida-formação de educadores baianos: interfaces com a educação na Bahia (1930-1980)                      | Joselito Brito de Almeida           | Mestrado  | Não conseguimos ter acesso ao resumo e trabalho completo.  |
| <b>2013</b> | Histórias de professoras no sertão de Euclides da Cunha: leitores e formadores – ontem e hoje                         | Luciana Alves Dourado de Alcântara  | Mestrado  | Não conseguimos ter acesso ao resumo e trabalho completo.  |

Fonte: elaborado pelos autores.

Alimentado o Quadro 2, podemos ter um panorama geral dos enfoques temáticos e tendências teórico-metodológicas predominantes nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEduc da UNEB sobre o tema da formação docente e a abordagem autobiográfica no período de uma década.

Uma rápida análise das informações contidas no Quadro 2 permite-nos refletir sobre a existência de uma multiplicidade de perspectivas e recortes pelos quais o tema “formação de professores” é analisado sob o enfoque da abordagem autobiográfica. De questões atinentes à compreensão das histórias de leitura de professores; suas trajetórias de vida pessoais e profissionais; condições de trabalho e processos de desenvolvimento profissional docente, destacamos a potencialidade da abordagem autobiográfica ao focalizar as questões “micro” relacionadas às subjetividades e trajetórias de vida pessoais dos docentes, podendo contribuir com os seus resultados na análise de nuances intrínsecas à profissão docente na atualidade.



Aspecto importante a pontuar dos trabalhos selecionados e analisados é a qualidade dos resumos no que diz respeito à explicitação dos objetos de estudo, seus objetivos de investigação, questões norteadoras e substratos teórico-metodológicos em aderência com os pressupostos da abordagem autobiográfica. Dos 18 trabalhos que conseguimos ter acesso no portal do GRAFHO, todos são contundentes em explicitarem em seus resumos a vinculação e aderência das pesquisas com o enfoque autobiográfico, permitindo ao leitor compreender as matizes epistemológicas pela qual a pesquisa está fundamentada.

No que diz respeito aos dispositivos utilizados para a produção de dados empíricos nos trabalhos analisados, observamos mediante a leitura dos resumos uma multiplicidade de instrumentos utilizados, revelando, ao mesmo tempo, a riqueza e flexibilidade da abordagem autobiográfica ao permitir, através do narrar de si, a produção de um conhecimento científico emancipado, que emerge das vozes e experiências de sujeitos historicamente silenciados.

Nesse sentido, pudemos averiguar a explicitação das entrevistas narrativas, memoriais de formação, observações, diários de campo, análise documental, relatórios de estágio, ateliês biográficos e questionários como principais dispositivos utilizados para a produção de dados nas pesquisas analisadas. Com efeito, apresentamos o Quadro 3, com a sinalização dos dispositivos de coleta de dados sinalizados nos resumos dos 18 trabalhos analisados para a produção dos dados empíricos.

Quadro 3 – Principais dispositivos de produção de dados

| <b>Dispositivo de produção de dados</b> | <b>Número de frequência nos resumos dos trabalhos</b> |
|---|---|
| Entrevistas narrativas                  | 14  |
| Memoriais de formação                   | 4   |
| Observações                             | 5   |
| Diários de campo                        | 1   |
| Análise documental                      | 2   |
| Relatórios de estágio                   | 1   |
| Ateliês biográficos                     | 2   |
| Questionários                           | 2   |
| Registros orais e escritos              | 1   |
| Entrevistas                             | 1   |
| Rascunhos                               | 1   |

Fonte: elaborado pelos autores.

Do quadro acima apresentado, observa-se a utilização das entrevistas narrativas, seguido das observações e, posteriormente, dos memoriais de formação como



principais dispositivos utilizados pelos autores das teses e dissertações nas conduções das suas propostas formativas e investigativas.

### **5. À guisa de considerações finais**

Neste artigo, objetivamos realizar um exercício de mapeamento e discussão dos enfoques temáticos, características e tendências presentes em dissertações e teses desenvolvidas no PPGEduc da UNEB, no período correspondente aos anos de 2009-2019. Assim, retomamos a questão norteadora central que subsidiou as reflexões aqui desenvolvidas: quais os principais enfoques temáticos, características e tendências de teses e dissertações do PPGEduc da UNEB, no período correspondente ao período de 2009-2019, no que tange ao tema da formação de professores e abordagem (auto)biográfica?

Ao realizarmos o levantamento das produções acadêmicas no *site* do GRAFHO, pudemos constatar a existência de 22 pesquisas – 17 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado – desenvolvidas no âmbito do referido programa de pós-graduação no período correspondente aos anos de 2009-2019, sobre o tema da formação de professores e abordagem autobiográfica.

Uma análise, ainda que inicial, dos resumos dos trabalhos acadêmicos selecionados, evidencia uma multiplicidade de perspectivas temáticas no que diz respeito à questão da formação docente sob os pressupostos da abordagem autobiográfica. Aspecto importante a ser ressaltado da leitura realizada dos trabalhos analisados é a qualidade dos seus resumos, nos quais são explicitados os objetivos, objetos de investigação e aderência de seus pressupostos ao campo da pesquisa autobiográfica.

Outro aspecto constatado foi a multiplicidade de dispositivos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento das propostas investigativas, sobressaindo-se as entrevistas narrativas como o mais recorrentemente utilizado entre os mestrandos e doutorandos para a condução dos seus processos investigativos-formativos e produção dos dados empíricos.

Constatados tais aspectos, apontamos as limitações do presente texto que poderão ser aprimoradas com o desenvolvimento de novos processos investigativos do tipo “estado da arte”, na perspectiva de analisar, de fato, a constituição das pesquisas autobiográficas no estado da Bahia, em especial, no âmbito do PPGEduc da UNEB. Salientamos o exíguo tempo que dispomos para realizar uma análise mais exaustiva dos trabalhos acadêmicos, além de poder realizar um balanço mais apurado das produções acadêmicas do PPGEduc da UNEB em outros *sites* e plataformas. Nesse sentido, consideramos necessário o aprofundamento das análises, leituras e problematizações dos enfoques dessas produções acadêmicas, realizando com maior exaustão a leitura do conteúdo de tais investigações.

Concluimos o artigo apontando a evidência da configuração e da consolidação de um campo de estudos e pesquisas sobre a formação de professores, sob a ótica da abordagem (auto)biográfica, com a utilização de uma variedade de dispositivos metodológicos, revelando a complexidade, riqueza e, também, a potencialidade dessa perspectiva epistêmico metodológica para a compreensão de nuances intrínsecas à profissão docente.

### **6. Referências**

ALCÂNTARA, L. (2013). *Histórias de professoras no sertão de Euclides da Cunha: leitores e formadores – ontem e hoje* [Master's thesis, Universidade do Estado da Bahia].



- ALMEIDA, M. (2016). *Iniciação à docência e construção de percursos profissionais: narrativas e práticas* [Master's thesis, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- AQUINO ROCHA, F. (2013). *Histórias de Vida de Professoras Alfabetizadoras: espaços devida-formação* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.
- CARMO SANTOS, G. (2009). *Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRITO DE ALMEIDA, J. (2012). *Histórias de vida-formação de educadores baianos: interfaces com a educação na Bahia (1930-1980)* (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.
- CARNEIRO, R. (2009). *Histórias de mestras, memória e identidade: o significado de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimaraes* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- COELHO, P. (2010). *Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.
- COUTINHO, S. (2016). *Ser professor do ensino médio rural: condições de trabalho da professora-mediadora do EMITEC* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- CRUZ, N. (2016). *Desenvolvimento profissional docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – UNEB/Campus I* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- DELORY-MOMBERGER, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira De Educação*, 17(51).
- DELORY-MOMBERGER, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto) Biográfica*, (1), 133-147.
- FERRAROTI, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. Nóvoa & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação* (p. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA, I. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [Ebook]. Rio de Janeiro: EdUERJ. Retrieved from <http://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 28/11/2020.
- FERREIRA, L. (2010). *Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.
- FRAGA PORTUGAL, J. (2013). *"Quem é da roça é formiga!": histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*. (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia.
- GIL, A. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4th ed.). São Paulo: Atlas.
- JOSSO, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação E Pesquisa*, 25(2), 11-23.
- LARROSA, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência* (1st ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.



- LAVILLE, C. y DIONNE, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Artmed.
- LÜDKE, M. y ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo – EPU.
- MARQUES, Z. (2009). *Entre viagens, leituras e leitores: a itinerância da Biblioteca Anísio Teixeira* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- MEIRELES, M. (2013). *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- MOREIRA, J. y MIRANDA, E. (2019, August 8). Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. *Revista Cocar (Online)*, p. 575-592.
- MORIN, E. (2014). *Ciência com consciência* (16<sup>th</sup> ed.). Bertrand Brasil.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: A. Nóvoa and M. Finger, ed., *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa.
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: A. NÓVOA, ed., *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1992). *Vida de professores*. Porto Editora.
- OLIVEIRA BUENO, B; COHARIK CHAMLIAN, H; PEREIRA DE SOUSA, C. y BARBARA CATANI, D. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação E Pesquisa*, 32(2), p. 385-410.
- ORRICO, N. (2016). *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- PASSEGGI, M. y SOUZA, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, p. 6-26.
- PASSEGGI, M; SOUZA, E. C; & VICENTINI, P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação e Revista*, 27(1), p. 369-386.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie: Produire sa vie autoformation et autobiographie*. Edilig; Montréal: St Martin.
- Pires Queiroz, P. (2011). *Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e Docência em Geografia/UNEB* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.
- REIS, S. (2014). *"E assim nos fizemos leitoras": histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEduc entre 2005-2010* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- RIBEIRO, N. (2014). *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais* [Master's thesis, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- ROMANOWSKI, J. y ENS, R. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 19(6), 37-50. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 28/11/2020.





- SANTOS, L. (2011). *Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- SELMA ALECRIM PEREIRA, C. (2016). *A casa, a universidade e a escola: travessias de leitura de professores da cidade de Euclides da Cunha* (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.
- SOUSA SANTOS, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5th ed.). Editora Cortez.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, B. S. (2002). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- SOUSA, R. (2015). *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano* [Doctoral dissertation, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- SOUZA DOS SANTOS, F. (2015). *Docência e memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas* (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia.
- SOUZA, E. C; SOUSA, C. P. y CATANI, D. (2008). A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(29), p. 21-42.
- VIEIRA DA SILVA, A. (2014). *Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado* (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia.

## Notas

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Docência no Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia pela UEFS. *E-mail*: moreirajefferson92@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *E-mail*: escllementino@uol.com.br

<sup>3</sup> <http://www.cdi.uneb.br/site/>.

<sup>4</sup> <http://www.grafho.uneb.br/novo/>.

<sup>5</sup> O Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO) está inscrito no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>6</sup> Destaca-se que a avaliação da pós-graduação no Brasil é realizada pela Capes, através da composição de Coordenação de Áreas. No caso do PPGEduc da UNEB, o programa tem como área de concentração Educação e quadrienal, realizando a final de cada ano do quadriênio, quando são reclassificados os programas com as notas de 3 a 7, sendo programas de nota 7 considerados de excelência e os programas com notas 5 e 6 como programas consolidados. Os programas com nota 4, corresponde à nota mínima para oferta de doutorado e os programas com notas 3 à oferta de mestrado e em consolidação.



## LA NARRATIVA: UNA MIRADA DESDE LOS INVESTIGADORES DE INGENIERÍA DE CHIAPAS

## THE NARRATIVE: A LOOK FROM DE ENGINEERING RESEARCHERS OF CHIAPAS

Nallely Alonso Gómez<sup>1</sup>  
Daniel Hernández Cruz<sup>2</sup>  
José Ignacio Rivas Flores<sup>3</sup>

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar el significado que tiene para los académicos e investigadores SNI del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico el pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para lo anterior se realizaron entrevistas en profundidad a veinticuatro investigadores del estado de Chiapas y así se logró recuperar sus narrativas. Los resultados muestran que el significado que le atribuyen a ser considerados investigadores del SNI está vinculado a un compromiso, pero también a una necesidad de obtención de un recurso económico que les sirve para seguir desarrollando sus trabajos.

**Palabras clave:** narrativas; académicos; investigadores SNI; ingenierías

### Abstract

The present article aims to show the meaning that belonging to the National System of Researchers (SNI) has for SNI academics and researchers in the VIII-Engineering and Development area. For this, in-depth interviews were conducted with twenty-four researchers from the state of Chiapas and thus it was possible to recover their narratives. The results show that the meaning they attribute to being considered SNI researchers is linked to a commitment, but also to a need to obtain an economic resource that helps them to continue developing their work.

**Keywords:** narrative; academics; SNI researchers; engineering

Recepción: 27/10/2020

Evaluado: 11/11/2020

Aceptación: 23/11/2020

### Introducción

La docencia es una labor muy importante que involucra directamente al profesor con los educandos y es el profesor quién debe fungir también como investigador, al menos en la mayoría de las universidades públicas de México. El jugar este doble rol puede generar en el profesor-investigador muchos conflictos. En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por medio del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) premia la labor en investigación por medio del reconocimiento, y además otorga un estímulo económico a aquellos investigadores que aprueben su evaluación.

Así, los profesores o docentes deben repartir su tiempo entre las diversas tareas impuestas por la institución en la que se encuentran adscritos, y las múltiples



actividades que la investigación demanda para obtener el nombramiento y reconocimiento como investigadores a nivel nacional. Pero, ¿qué significa para ellos ser reconocidos por el SNI?. Para responder la pregunta anterior, fue fundamental acercarse a las experiencias de los actores involucrados, así, la presente investigación gira entorno a los docentes e investigadores del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico en una entidad del sureste de México, específicamente el estado de Chiapas, la entidad más pobre del país.

En este sentido, la selección de dichos sujetos de estudio responde a dos motivos principalmente: el primero, es el hecho de que viven y laboran en Chiapas, cuya entidad, como ya se señalaba antes es la más pobre de México, y ofrece un contexto complejo para el desarrollo de investigaciones, y por ende, de investigadores. El segundo motivo tiene que ver con el área de conocimiento específicamente, ya que el área VIII que se aboca a las ingenierías y al desarrollo tecnológico es la menos apoyada a nivel nacional y estatal, a pesar de ser tan necesaria.

### **La investigación en México**

El trabajo de la investigación tiene como objetivo principal generar conocimiento a través de la producción de nuevas ideas, y que éstas resuelvan problemas prácticos, problemas sociales. Desde 1970 en México se tiene un organismo público descentralizado del gobierno federal que se encuentra adscrito a la Secretaría de Educación Pública, lleva por nombre Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) cuyo objetivo principal es apoyar a la ciencia pública comprometida con la nación, y en este sentido, impulsar la ciencia y la tecnología para solucionar problemas prioritarios como: problemas de salud, seguridad, sustentabilidad, problemas estructurales, agua, soberanía alimentaria, entre otros. No obstante, el mismo consejo reconoce que “en México tenemos un gran rezago, grave crisis ambientales que redundan en impactos de salud e inseguridad, sobre todo en la población más vulnerable” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2019a, p.1)

Así entonces, comenzaron las actividades de investigación en el país y se puede decir que fue la forma en cómo se institucionalizó la investigación. En 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) cuyo objetivo es

Reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por partes y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado (CONACYT, 2019b, p.1)

Con relación a lo anterior, es necesario hacer dos precisiones. Primero, es el propio CONACYT que señala que el pertenecer al SNI simboliza “calidad” en las investigaciones y “prestigio” para los investigadores. Segundo, también el mismo consejo otorga “estímulos económicos” que varían de acuerdo al nivel que los investigadores obtienen. El primer punto ha sido tema ampliamente debatido por especialistas, ya que, con el paso de los años, el SNI ha perdido claridad en la evaluación y ha generado en sus investigadores una confusión que a su vez desencadena una desconfianza en dicho proceso, a pesar de que existen lineamientos objetivos marcados por el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT, 2020).

Particularmente, y continuando con este punto, también existe un documento expedido por el CONACYT denominado Criterios específicos que se maneja uno distinto para cada área de conocimiento, en donde se señalan puntualmente, los elementos o trabajos que

serán tomados en cuenta y validados para otorgar la distinción como investigador nacional. Para el área VIII, los denominados productos válidos corresponden, principalmente, a libros, capítulos de libro, artículos, patentes, entre otros; cabe señalar que de acuerdo a estudios comparativos realizados por especialistas, los niveles de exigencia para la evaluación de los productos válidos ha ido en aumento, es más los requerimientos para el área en cuestión son más estrictos que para otras áreas, lo cual genera, de inicio una diferencia entre áreas.

Por otro lado, también se pondera la formación de recurso humano, es decir, el hecho de que como investigador, éste forme a nuevos investigadores por medio de la dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. De acuerdo a esto, el segundo punto sobre la obtención de un estímulo económico entra en juego, ya que con relación al salario que se maneja en las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, también se tienen problemas. La literatura señala que por varios años se ha demostrado que las IES en el país no ofrecen salarios competitivos ni atractivos para los docentes, por lo que se genera como señalan Rodríguez Miramontes et al. (2016) una atmósfera de inseguridad e insatisfacción para los docentes, y lo que es peor, “fuga de cerebros” hacia otras IES, incluso otros países.

Ante este panorama, el SNI se presenta como una oportunidad para los docentes de las diversas IES en el país, ya que básicamente, éste funciona como una beca para los que ingresan y así logran complementar su sueldo. En este sentido, es menester señalar lo que indica Merton (citado en Rodríguez Miramontes et al., 2016, 191) acerca del sistema de recompensas diseñado para “dar el reconocimiento y estima a los científicos que han cumplido mejor sus funciones, a los que han hecho contribuciones genuinamente originales al conocimiento”. Cabe señalar, que tanto el estímulo como la distinción del SNI no son permanentes (salvo la distinción máxima que es la de investigador emérito nacional, la cual es vitalicia, pero solo la obtienen investigadores con más de 65 años de edad), y la vigencia depende el nivel que se haya obtenido. Así pues, la evaluación es permanente.

### **¿Enseñar o investigar?**

Básicamente, la productividad científica hoy en día se basa en un proceso de insumo-producto (input-output), en donde los insumos consisten en recursos financieros y humanos, y los productos son los resultados derivados del proceso de investigación. Entonces, la mecánica antes descrita ha propiciado entre los investigadores prácticas indeseables como la hiper-producción y el plagio con tal de obtener resultados (trabajos) rápidos. Si a lo anterior se le agrega que la mayor parte de los investigadores en el país son profesores de universidades, éstos se ven realmente presionados por la infinidad de tareas que deben cumplir, con el fin de desempeñar dos actividades de manera simultánea: enseñar e investigar.

Con relación a lo anterior, Strober (2007) señala que basados en la recompensa económica que reciben los investigadores, éstos comienzan a dedicar más tiempo a las actividades de investigación que a las de docencia. En el caso de los profesores de México de las IES públicas, generalmente, se encuentran dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el nivel educativo superior. Este programa reconoce las y los profesores de asignatura, así como a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias.

Es seguro que los profesores buscan pertenecer a la categoría de PTC para tener seguridad en su trabajo. No obstante, el profesor PTC tiene que desarrollar actividades académicas como: docencia, tutoría de estudiantes, investigación, actividades de

divulgación y extensión del conocimiento, entre muchas otras, todas relacionadas con su campo académico y con los resultados de su quehacer científico. Así mismo, un profesor PTC posee cuarenta horas a la semana de las cuales 18 horas (mínimo obligatorio) serán para la docencia y el resto de horas serán repartidas entre las actividades antes señaladas.

Un elemento importante, es el tamaño de la universidad, dado que se pensaría que si la institución es de mayor dimensión, ésta otorgará mayores y mejores resultados con relación a que se tendría mayores recursos, más matrícula de estudiantes y docentes, así como mayor número de investigadores; sin embargo, lo anterior no es una regla que se cumpla en todas las entidades del país, dado que entran en juego múltiples factores como el tipo de gobierno de cada universidad, el recurso destinado a las entidades, y las prioridades en la distribución de dichos recursos. Por tal motivo, el ser docente, y al mismo tiempo, investigador tratando de realizar trabajos de calidad evaluados año tras año, bajo un panorama difícil que el país presenta, ha provocado que se tengan muy pocos investigadores a nivel nacional, y que las investigaciones desarrolladas en México no lleguen a impactar a nivel mundial.

### **Investigadores SNI del área VIII de Chiapas**

Como ya se señaló, el estado de Chiapas, ubicada al sureste de México (Figura 1) es una entidad que presenta problemas socioculturales complejos. Históricamente, Chiapas es una región que se ha ubicado al margen de México lo que ha provocado que en la región se generen condiciones de fuerte desigualdad en todos los ámbitos.

**Figura 1**

*Ubicación del estado de Chiapas en México*



Fuente: Secretaría de Turismo (2020)

De acuerdo con Aguilar Ortega (2016) éstas condiciones han sido producto de: a) una concentración económica, b) una centralidad de las decisiones políticas, y c) una desigualdad en la distribución de los beneficios. Tal es el caso que, en términos de pobreza en México, ésta se ha concentrado en algunas entidades sobre todo en aquellas que conforman la región sur-sureste del país.

Los problemas presentes en Chiapas tienen que ver con índices muy elevados de pobreza y marginación, los que han derivado otros problemas como el analfabetismo y desnutrición entre la población de la entidad. Según el CONEVAL (2018) en los últimos diez años los indicadores de carencia social han aumentado, de la población total de la entidad (5.2 millones de personas), más del setenta por ciento se encuentran en situación de pobreza, y el treinta por ciento se encuentra en situación de pobreza extrema lo que significa, en México, que las personas se encuentran vulnerables en sus



derechos más básicos como atención de la salud, vivienda, servicios públicos como el agua potable, así como, el ingreso y la cohesión social.

Lo anterior, se refuerza al estudiar los índices de desarrollo humano que explican la posibilidad que tiene una persona para vivir una vida prolongada y saludable, así como, perseguir objetivos que la hagan vivir una vida en bienestar. De acuerdo a esto, Chiapas obtuvo 0.64 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para el año 2018 (PNUD, 2012), uno de los índices más bajos en el país. Lo más desafortunado es encontrar la mayor brecha a nivel nacional en el índice de educación, ya que la entidad obtuvo en el 2018 un grado promedio de escolaridad de 7.4, este valor dimensiona el avance escolar de una población determinada, que en el caso de Chiapas significa que la mayoría de sus habitantes únicamente tienen concluido el nivel de primaria, que es el nivel básico en educación.

### **La narrativa, lugar privilegiado para la subjetividad**

El uso de narrativas como fuente primaria en la investigación data del giro hermenéutico, desde los años sesenta en las ciencias sociales; la narrativa se ha convertido en una metodología importante porque privilegia los significados que construyen los sujetos a partir de los acontecimientos y situaciones que viven. Siguiendo a Muñoz González (2006) la narrativa como enfoque de investigación habla sobre las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales. La experiencia juega un papel fundamental para Monard Proaño y Tigrero Vaca (2018, p. 68) ya que “no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos”. Este enfoque permite contar una vida en los mismos términos de la persona que la vivió.

De acuerdo a Kushner et al. (2009, p.14) la investigación narrativa “no sólo es una aproximación enriquecedora a la indagación social y a la construcción de conocimiento público (...), es además, instrumental y esencial para la acción social”. Para los investigadores que emplean el enfoque narrativo es crucial interpretar los significados de las acciones que se investigan, toda vez que los significados se encuentran en las personas que las realizan.

Las contribuciones de las narrativas en sus diferentes formas (autobiografías, historias de vida, relatos, etcétera) han comenzado a inundar el ámbito educativo ya que permiten indagar interpretativamente la práctica y el desarrollo profesional docente. En este sentido, señala Suárez (2018, p. 120) que

La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (...) la narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos.

De tal forma que, la especificidad de la investigación narrativa se sustenta en que plantea una nueva forma de relación entre la persona que investiga y el tema-sujeto de investigación, generando formas más igualitarias de investigación. La definición de esta perspectiva es interesante desde la visión de Clandinin (2013) que define cuatro aspectos importantes que se involucran: vivir, contar, recontar y revivir. Esto significa que todos los sujetos se mueven en una especie de espiral dialéctica orientada hacia la reconstrucción del relato para buscar transformar la realidad que dicho relato construye. Y es precisamente en el ámbito educativo donde el enfoque de la narrativa provoca en los implicados que recuerden y reconstruyan sus propias vidas, para que posteriormente reflexionen sobre éstas.

A través de estructuras de significación y de la interpretación de las mismas, es que se despliega el tiempo humano; la subjetividad se incluye en el proceso de comprensión de la realidad para develar las dimensiones personales. De la misma manera, a partir de las narrativas, se refleja un interés por contar una historia ya sea propia o colectiva, cargadas de significados, y talvez, esta cualidad es lo que permite a los sujetos dar un nuevo sentido, distinto o más profundo.

La vida de toda persona se encuentra marcada por vicisitudes y consecuencias, situando a las experiencias en el espacio y tiempo, así para Bruner (citado en Muñoz González, año, p. 174)

El acto de comprensión en la modalidad narrativa radica en situar los acontecimientos en un lugar adecuado dentro de la narración. Su inteligibilidad se da por la forma en como los sucesos se ordenan y organizan dentro de la narración, lo que les asigna un sentido específico que trasciende la semántica de referencia de dichos acontecimientos. Y no importa si los eventos son reales o imaginarios, lo importante es que dan sentido a las cosas, permiten configurar mundos ficticios que pueden llevar esa configuración al mundo real; esos mundos alternativos arrojan luz sobre el mundo actual.

De tal forma que por medio de este enfoque se abre un horizonte hacia una realidad nueva, una realidad otra en las investigaciones educativas.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló en cuatro IES de carácter público de Chiapas dado que sólo en ellas se encontraron académicos e investigadores del área VIII vigentes en el SNI, en los últimos cinco años. Así se determinó una población de veinticuatro académicos e investigadores SNI. En la tabla 1 se muestran las instituciones y los investigadores presentes en cada una de ellas:

**Tabla 1**  
*Académicos e investigadores por IES en Chiapas*

| IES en Chiapas                                       | Número de investigadores | Nivel S.N.I   |
|--|--------------------------|---|
| Universidad Politécnica de Chiapas (UP)              | 9                        | 6 investigadores Nivel I<br>3 candidatos                              |
| Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) | 6                        | 2 Candidatos<br>2 investigadores Nivel I<br>2 investigadores Nivel II |
| Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG)     | 6                        | 5 investigadores Nivel I<br>1 Candidato                               |
| Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)              | 3                        | 1 investigador Nivel I<br>2 Candidatos                                |

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT (2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019c).

Por medio de las entrevistas en profundidad, que como señalan Taylor y Bodgan (1987) representan la herramienta de “excavación” por excelencia que sirve para recuperar de los sujetos aspectos de índole social y personal, y buscan la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras, se realizó la recolección de la información.



## Resultados

Los resultados develaron, primeramente, que los académicos e investigadores SNI en el área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico representan menos del 1% de la población de la entidad de Chiapas. Y al analizar las respuestas que dieron sobre ¿Qué significaba para ellos pertenecer al SNI? emergieron de manera casi instantánea dos categorías. La primera fue denominada como "compromiso académico" en esta los investigadores señalaron que pertenecer al SNI significa para ellos un compromiso, dado que buscan generar nuevo conocimiento en el área de estudio, además, desean motivar a sus estudiantes para que se involucren en la investigación. La segunda categoría nombrada como "recurso económico" explica que el SNI, en voz de los investigadores, representa una posibilidad económica de mejorar sus ingresos, y que de alguna forma, como se encuentran adscritos a una universidad particular, esta posibilidad se manifiesta de manera automática.

## Discusión

A pesar de que los académicos e investigadores SNI del área VIII-Ingenierías y desarrollo tecnológico se encuentran adscritos a una IES pública, esto no significa que ellos presenten ventajas con respecto al resto de investigadores en el país, al contrario, pareciera que al pertenecer a una universidad pública se adquieren más tareas, lo anterior situación debe pensarse desde la entidad en donde se está desarrollando la investigación, lo cual muestra fuertes desigualdades a nivel nacional.

## Conclusiones

Tras realizar la investigación se puede concluir que las narrativas ayudaron a develar el significado que le atribuyen los académicos e investigadores SNI del área VIII al hecho de pertenecer al SNI, ya que al realizar un análisis retrospectivo sobre sus propias experiencias y sus significados, se marca su labor como investigador en la entidad y a nivel nacional. Se puede establecer que esta metodología es una herramienta válida en la investigación cualitativa ya que permite generar un entendimiento del contexto social en el cual los académicos e investigadores se desenvuelven.

Así también, las narrativas resultan coherentes y coincidentes a la realidad que se vive a nivel estatal, y en general, a nivel nacional con respecto a las posibilidades en la investigación. Es necesario repensar la labor del investigador en el estado de Chiapas, y ponerla como prioritaria, para el desarrollo de la entidad. Los académicos e investigadores son piezas claves para la mejora de las condiciones sociales de Chiapas, no se duda de las potencialidades que ellos poseen, pero necesitan ser más apoyados para que ellos puedan desarrollarse de manera adecuada académica, profesional y personalmente.

## Referencias Bibliográficas

- AGUILAR ORTEGA, T. (julio-diciembre, 2016). Desigualdad y marginación en Chiapas. *Península*, XI (2), 143-159. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662016000200143](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662016000200143)
- CLANDININ, D. (2016). *Engaging in narrative inquiries*. Routledge. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=uVLLCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Clandinin,+2013,+Engaging+in+narrative+inquiry.&ots=cblv1DjhFg&sig=0umIiK7k4Kt0uHO3aRCha4izW28#v=onepage&q=Clandinin%2C%20\(2013\).%20Engaging%20in%20narrative%20inquiry.&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=uVLLCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Clandinin,+2013,+Engaging+in+narrative+inquiry.&ots=cblv1DjhFg&sig=0umIiK7k4Kt0uHO3aRCha4izW28#v=onepage&q=Clandinin%2C%20(2013).%20Engaging%20in%20narrative%20inquiry.&f=false)



- CONACYT. (2014). *Resultados de la convocatoria 2014 Ingreso o permanencia*.  
[http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/RESULTADOS\\_INGRESO\\_O\\_PERMANENCIA\\_2014.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/RESULTADOS_INGRESO_O_PERMANENCIA_2014.pdf)
- CONACYT. (2015). *Resultados de la convocatoria 2014 Ingreso o permanencia*.  
<http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2015/INGRESOAGO15.pdf>
- CONACYT. (2016). *Resultados de la convocatoria 2016 Ingreso o permanencia*.  
[http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2016/Ingreso\\_o\\_Permanencia\\_SNI\\_2016.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2016/Ingreso_o_Permanencia_SNI_2016.pdf)
- CONACYT. (2017). *Resultados de la convocatoria 2017 Ingreso o permanencia*.  
[http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2017/RESULTADOS\\_INGRESO\\_O\\_PERMANENCIA\\_2017.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2017/RESULTADOS_INGRESO_O_PERMANENCIA_2017.pdf)
- CONACYT. (2018). *Resultados de la convocatoria 2018 Ingreso o permanencia*.  
[http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2018/LISTA\\_INVESTIGADORES\\_APROBADOS\\_2018.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2018/LISTA_INVESTIGADORES_APROBADOS_2018.pdf)
- CONACYT. (2019a). *¿Qué es el CONACYT?*.  
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>
- CONACYT. (2019b). *Sistema Nacional de Investigadores*.  
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- CONACYT. (2019c). *Resultados de la convocatoria 2019 Ingreso o permanencia*.  
[https://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2019/RESULTADOS\\_SNI\\_CONVOCATORIA\\_2019\\_INGRESO\\_O\\_PERMANENCIA.pdf](https://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2019/RESULTADOS_SNI_CONVOCATORIA_2019_INGRESO_O_PERMANENCIA.pdf)
- CONACYT. (2020). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*.  
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/marco-legal/reglamento-sni/20142-reglamento-sni/file>
- CONEVAL. (2018). *Pobreza estatal 2018*. Recuperado de  
[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx)
- KUSHNER, S. (2009). Recuperar lo personal. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pator, D. (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 9-16). Editorial Octaedro.  
[https://www.researchgate.net/publication/274897995\\_Voz\\_y\\_educacion\\_La\\_narrativa\\_como\\_enfoque\\_de\\_interpretacion\\_de\\_la\\_realidad](https://www.researchgate.net/publication/274897995_Voz_y_educacion_La_narrativa_como_enfoque_de_interpretacion_de_la_realidad)
- MONARD PROAÑO, K. Y TIGRERO VACA, J. (2018). Narrativas biográficas de Docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 68-76.  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/313>
- MUÑOZ GONZÁLEZ, G. (2006). *El alcance metodológico de las narrativas*.  
<https://docplayer.es/66243608-El-alcance-metodologico-de-las-narrativas-1-capitulo-sexto-german-munoz-gonzalez-2-introduccion.html>
- PNUD. (marzo 2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*. Recuperado de  
<https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf>
- RODRÍGUEZ MIRAMONTES, J; GONZÁLEZ BRAMBILA, C. y MAQUEDA RODRÍGUEZ, G. (2016). El Sistema Nacional de Investigadores en México: 20 años de producción científica en las instituciones de educación superior (1991-2011). *Investigación*



*bibliotecológica* (1), 187-219.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v31nspe/2448-8321-ib-31-spe-187.pdf>

SECRETARIA DE TURISMO. (2020). *Conoce Chiapas*.

<https://www.chiapas.gob.mx/ubicacion/>

STROBER, H. (2007). Faculty salaries and the maximization of prestige. *Research in Higher Education*, 48 (6), 633-668.

SUÁREZ, D. (2018). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente*.

<https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesional-docente>

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1987). Entrevista en profundidad en Taylor, S. J. y Bogdan, R. (Coords.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-131).

Paidós. [https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05\\_taylor\\_mc3a9todos.pdf](https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf)

## Notas

<sup>1</sup> Ingeniero Civil, maestra en Ingeniería, y actualmente doctoranda en el programa de Doctorado en Estudios Regionales (DER-UNACH). Es investigadora a nivel estatal por el Instituto de Ciencias y Tecnología de Chiapas (ICTI). Cargo actual: Profesora-investigadora de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Correo: [nallely\\_soul@hotmail.com](mailto:nallely_soul@hotmail.com). ORCID: 0000-0003-1137-246X

<sup>2</sup> Sociólogo por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Cargo actual: profesor-investigador de la UNACH. Correo: [dahernandez@hotmail.com](mailto:dahernandez@hotmail.com). ORCID: 0000-0002-8773-3316

<sup>3</sup> Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es coordinador del grupo de investigación PROCIE (Profesorado, Cultura e Institución Educativa). Cargo actual: catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Correo: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es). ORCID: 0000-0001-5571-2011





**NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ENTRELAÇADA A INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA DE EXERCÍCIO METODOLÓGICO NO PROCESSO TRANSFORMATIVO**

**(AUTO) BIOGRAPHICAL NARRATIVE INTERTWINED WITH THE INVESTIGATION OF BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: A METHODOLOGICAL EXERCISE PROPOSAL IN THE TRANSFORMATIVE PROCESS**

Naara Maritza de Sousa<sup>1</sup>

**Resumen**

En este artículo presento un ejercicio en el que investigué, reflexioné, recordé y recordé momentos significativos de mis experiencias transformadoras entrelazados con estudios e investigaciones relacionadas con las políticas educativas y la formación brasileñas para comprender los acontecimientos políticos de manera temporal y lineal entre años de 1983 a 2018. El objetivo de este artículo es presentar el ejercicio de la narrativa (auto) biográfica cruzada con algún tema o concepto que deseen investigar, como una propuesta para ser utilizada como otra opción de instrumento metodológico para contribuir a la investigación narrativa. y con el proceso de formación docente. La propuesta de este ejercicio metodológico, nos brindó un análisis crítico-integral contextualizado de los aspectos sociopolíticos e históricos presentes en mi investigación y nos señaló el potencial y aporte de este instrumento metodológico a la investigación narrativa y al proceso constitutivo de los sujetos en su proceso de enseñanza transformadora.

**Palabras clave:** narrativa; autobiografía; transformación docente; ejercicio metodológico

**Abstract**

In this article I present an exercise in which I investigated, reflected, remembered and recalled significant moments of my transformative experiences intertwined with studies and research related to Brazilian educational policies and training to understand political events in a temporal and linear way between the years of 1983 to 2018. The objective of this article is to present the exercise of the (auto) biographical narrative crossed with some theme or concept that they wish to investigate, as a proposal to be used as another option of methodological instrument to contribute to narrative research. and with the teacher training process. The proposal of this methodological exercise provided us with a contextualized critical-integral analysis of the sociopolitical and historical aspects present in my research and pointed out the potential and contribution of this methodological instrument to narrative research and the constitutive process of the subjects in their process transformative teaching.

**Keywords:** narrative; autobiography; teacher transformation; methodological exercise

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 20/12/2020

Aceptación: 28/12/2020



## **Introdução**

Desde o início de meu processo transformativo<sup>2</sup> docente, em meu percurso como professora alfabetizadora no município do Rio de Janeiro, as metodologias que me foram apresentadas e aplicadas nos espaços discursivos acadêmicos, os quais frequentei, foram as que fazem uso da narrativa (auto)biográfica e defendem assim como Almeida e Valente (2012, p. 62), que a ideia de que as narrativas de si, nos oportunizam "a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação". Ao me deparar com tais metodologias de pesquisa e de formação, desperto o interesse pelas temáticas e tenho a oportunidade de participar dos diversos eventos no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), nos anos de 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ, em 2016 na Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá/MT e em 2018 na Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP. A partir destes congressos, tive a oportunidade de conhecer e me associar a BIOgraph, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica que tem por objetivos,

1. congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; 2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; 4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades. (Art. 3º Estatuto BIOgraph). (ADMINISTRATOR, 2016)

A escolha por esta metodologia, surge principalmente a partir das discussões, dos textos lidos de autores diversos referente a temática como Nóvoa (1988), Josso (1991, 2000, 2002), Clandinin e Connelly (2000), Souza (2004; 2007), Suárez (2005) e Prado e Soligo (2007) e das trocas de saberes vivenciados nos congressos do CIPA e dos acessos aos textos disponíveis nas publicações da BIOgraph que me despertaram para as potencialidades da pesquisa narrativa (auto)biográfica nas dimensões epistemológicas e metodológicas durante meu processo de transformação. A potencialidade da narrativa (auto)biográfica é defendida por Passeggi (2011, p. 147) quando diz que "ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". Logo, as possibilidades da escrita de narrativas (auto)biográficas no processo de formação profissional, pode ir além das questões metodológicas, epistemológicas e didáticas. Podemos pensar as narrativas na perspectiva da transformação profissional, na potencialidade dos narradores de reinventar-se. Assim, adoto a narrativa e a (auto)biografia em minhas escolhas metodológicas e epistemológica em meu processo constitutivo de formação profissional como docente, em minhas práticas cotidianas da sala de aula, e como discente, nos cursos de formações permanentes e no mestrado e reinvento-me ao experimentar novos instrumentos metodológicos de formação.

O posicionamento e exercício metodológico (auto)biográfico entrelaçadas a conceitos de diversas temáticas propostas, se tornou constante em meu processo transformativo. Apresentei no segundo capítulo de minha dissertação do mestrado, por exemplo, a construção histórica dos conceitos da (auto)biografia como método de investigação das práticas docentes, dos processos transformativos, das narrativas (auto)biográficas e do método biográfico, para contextualizar a compreensão histórica das fontes investigadas,



constituídas pelos pioneiros dessas vertentes, entrelaçadas à minha (auto)biografia de vida pessoal.

O objetivo deste artigo é apresentar o exercício da escrita de narrativa (auto)biográfica entrelaçados a alguma temática ou conceito, que seja necessário contextualizar e/ou investigar, como proposta para ser utilizado como mais uma opção de instrumento metodológico para contribuir com a pesquisa narrativa e com o processo de formação docente.

Durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), na conclusão da disciplina obrigatória 2018/1, "Educação e ensino no Brasil", apresentei como avaliação parcial, uma contextualização e compreensão das políticas educacionais brasileiras estudadas durante o semestre, na disciplina citada, entrelaçando com minha (auto)biografia. A proposta do trabalho de conclusão da disciplina foi pensar e escrever um artigo em que deveríamos dialogar com os temas de nossas pesquisas simultaneamente com os temas discutidos e trabalhados durante a disciplina. Logo, deveríamos investigar e analisar documentos do contexto político do país no que se refere as políticas educacionais. Tenho por escolha pelas narrativas (auto)biográficas docentes, como método e instrumento de investigação, por refletir com (NÓVOA, 1995, p. 25) que é "importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência". Sendo assim, relacionei essa investigação com minha narrativa (auto)biográfica do período de meu processo de transformação profissional docente, com o objetivo de colaborar para uma compreensão política contextualizada de minhas experiências transformativas e é este exercício compreendido como instrumento de formação docente que apresento neste referido artigo para exemplificar esta prática metodológica.

O que compartilho com o leitor nestas breves linhas, são memórias em narrativas (auto)biográficas, nas quais me deleitei nos instantes de sua construção. A partir de meu memorial, apresento um recorte de minhas experiências transformativas (LARROSA, 2011) vivenciadas, com as diversas situações políticas educacionais que ocorriam nos períodos rememorados, em um cruzamento com o contexto das políticas de formações que ocorriam no momento, com objetivo de compreender meu processo de transformação contextualizados politicamente em diálogo com o conceito de "formação crítica dos adultos", Finger (1988, p. 85) nos atenta para os termos que a educação é sempre política e que precisamos tomar consciência de nosso próprio processo *transformativo* sobre "como chegaram a interpretar o mundo do modo como interpretaram". Para construção deste exercício, dialoguei e utilizei os textos trabalhados na disciplina "Educação e ensino no Brasil" 2018/1, documentos políticos educacionais, as anotações em rascunhos das aulas e diálogos com os professores que a ministraram. Busquei dar sentido as diversas informações adquiridas no decorrer do curso, com objetivo de compreender os acontecimentos políticos de maneira temporal e linear oferecendo sentido com o cruzamento de meu processo *transformativo* vivido. A investigação ocorre entre os anos de 1983 a 2018.

### **Década de 80: origem e minha infância nos primeiros anos de democracia no Brasil**

Nasci no ano de 1983, em um hospital público na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Terceira de quatro filhas de um casal jovem, meu pai funcionário público na Secretaria de Educação de nosso município em um período que as contratações eram seletivas, utilizando carteira de trabalho ao contrário de hoje, que a inserção no cargo é



através de concursos públicos. Minha mãe, com o ensino fundamental completo e leitora assídua, era oprimida pelo meu pai que a impedia de trabalhar, pois, não aceitava que ela nos deixasse em creche pública, pois a matrícula de crianças na escola somente era obrigatória a partir dos sete anos de idade. A onda conservadora não se encontrava apenas em minha família. Nasci no momento de transição do regime militar para “democracia” nesta “década de 1980, por exemplo, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 149). Aproximava-se o fim da ditadura militar e meu percurso e experiências inicia-se a partir deste momento histórico. Na década de 1980, em que nasci e vivi minha infância, eu e o Brasil buscávamos uma identidade. Eu na compreensão de tudo que havia no mundo e nas relações com os outros e no campo educacional, e o país pós ditadura, buscava um sistema nacional de educação brasileiro,

[...]é necessário assinalar que desde a década de 1980 vem crescendo a produção intelectual voltada para a construção de um pensamento pedagógico brasileiro, para o que teve contribuição significativa a criação dos cursos de mestrado e doutorado e a ampliação das revistas científicas da área [...] A crescente organização dos educadores em associações científicas e outras (Anped, Anfope, Anpae, CNTE, etc.) possibilitou, desde os anos de 1980, um empenho significativo, no campo intelectual e político, pela criação de um sistema nacional articulado de educação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 316).

Vivencio minha infância em meio a uma descaracterização do modelo formal de educação da ditadura e no fim do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no ano de 1967 com iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente no Brasil (1964 - 1985), com a finalidade de defender seus interesses, enquanto classe dominante. Infância marcada e vivida por transformações no contexto político em que buscávamos uma identidade. Nesta década em 1985 toma posse como presidente do Brasil, José Sarney o primeiro civil após o regime militar, que “propunha-se a racionalidade democrática”. Neste governo também se cria a TV Didática (depois TV Educativa), primeira emissora do Brasil a transmitir aulas pela televisão e oferecer o ensino remoto por uso das Tecnologias da Comunicação e Informação - TICs. A TVE tinha por objetivo a formação de professores e monitores.

### **A alfabetização**

Meu processo de alfabetização se deu no ano de 1989 em uma escola pública. Mesmo ano em que Paulo Freire se tornou Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (1989-1993) e após um ano da promulgação da Constituição Federal de 1988. Iniciei aos seis anos de idade no jardim (educação infantil) e me recordo que as atividades eram voltadas para desenvolver a coordenação motora como pinturas, colagens, atividades de cobrir, recortes e desenhos. Nesta época, a matrícula de todas as crianças na escola não era obrigatória antes dos sete anos de idade. Somente vinte anos após minha inserção na escola, a partir de 2009, por meio da emenda constitucional nº 59 que a matrícula de todas as crianças na escola a partir dos 4 anos tornou-se obrigatória, tornando-se Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Em menos de dois meses, fui transferida para turma de minha irmã do primeiro ano do ensino fundamental. Com diferença de um ano de idade, minha irmã não havia se adaptado com a escola e com sua turma e chorava todos os dias. Só conseguiam cessar seu pranto quando me levavam para junto dela. Para resolver essa problemática, fui



para sua turma e troquei a educação infantil pela primeira série do ensino fundamental. No decorrer deste ano, consegui acompanhar os estudos e fui alfabetizada com o método global (ou analítico) que utilizava o material didático "O Barquinho Amarelo" de Iêda Dias da Silva e cartilha que abordava os estudos das sílabas. Este foi o primeiro livro que li. Infelizmente, minha irmã não conseguiu acompanhar o processo e apresentava muitas dificuldades, vindo a desistir dos estudos alguns anos após. Minha mãe, também teve papel fundamental em minha alfabetização. Sempre muito dedicada e comprometida, nos ajudava com as tarefas de casa e com escrita de histórias, apresentando compromisso com nossa educação além da escola.

### **Década de 90: vida escolar**

Em 1990, no governo Fernando Collor, mudamos para Porto Velho – RO para morar com meu avô materno. Nesta cidade, sou matriculada oficialmente na primeira série do ensino fundamental, com sete anos de idade. Não tenho recordações dessa fase escolar e assim como eu, o país também não tem muito para narrar referente experiências positivas no campo da educação,

Em 1990, no início do governo Collor, teve início a discussão internacional sobre um plano decenal para os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, O plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 179)

No ano de 1992, com Itamar Franco na Presidência, retornamos para Uberlândia – MG, com meus pais já separados. Foram momentos muito difíceis financeiramente para nossa família, nos faltando o mínimo de alimentação. Minha mãe começa a trabalhar e regressa aos estudos cursando Ensino Médio Magistério. No Brasil, a habilitação para o magistério era obtida dentro do segundo grau magistério, podendo exercer a profissão para estudantes de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental. Minha irmã mais velha era responsável por nós durante a semana, e nos finais de semana, ajudávamos nossa mãe com suas atividades pedagógicas do magistério. Foi neste período que decidi que também desejava o magistério, sonhando em ser professora. Como não tínhamos dinheiro para comprar aparelho televisor, nosso passatempo na infância e parte da juventude era a leitura, seguindo o exemplo de nossa mãe. Lemos todos os livros da Coleção Vagalume e comparava a história de vida de minha família, naquele momento em que minha mãe era a responsável pela criação, educação e sustento de quatro filhas sozinha com um salário mínimo que obtinha do trabalho doméstico<sup>3</sup>, com a história do livro "Açúcar Amargo" de Luiz Puntel / Coleção Vagalume em que a personagem, a jovem Marta, trabalhava como boia-fria e enfrentava as dificuldades sociais e a exploração do seu trabalho, mas que vai atrás de seus sonhos e não desiste de estudar. Aos poucos, a personagem entende que a luta social é necessária para obter seus direitos. Acredito que este foi o primeiro contato que tivemos com literatura que abordam aspectos do feminismo e da importância da conscientização da luta de classe.

Nesta década, em que iniciei a prática da escrita de narrativas de meu cotidiano em diários e realizava leituras constantes de livros literários que colaboravam para meu processo transformativo no ensino fundamental, ocorre no país uma ebulição de encontros para discutirem e produzirem declarações que acarretou impactos





significativos na educação. Houve nos anos 90 uma grande produção de documentos internacionais como exemplo, o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (MENEZES, 2001) realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidade básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir à todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários à uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa, com objetivo de “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.”

Outro encontro marcante foi em 1992, na cidade do Rio de Janeiro o Rio-92 ou Eco-92. Nesse encontro internacional debateram os problemas ambientais com repercussão mundial, da qual participaram representantes de 176 países, 1.400 Organizações Não Governamentais (ONGs), totalizando mais de 30 mil participantes (ibid., 2001). Deste evento, há como resultado um documento muito importante assinado durante o evento: Agenda 21, um plano de ação e metas com 2.500 recomendações sobre como atingir o desenvolvimento sustentável. Segundo esse documento, o qual defende a ajuda dos países desenvolvidos àqueles em desenvolvimento, a conservação ambiental do planeta não pode ser alcançada sem a erradicação da pobreza e a diminuição das desigualdades sociais. A Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, segundo Menezes (2001) também resultou em um Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial” com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social”. É considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Nesta década, também temos presente a luta da igualdade de gênero, quando vivia a experiência de presenciar minha mãe-solteira trabalhar o dia inteiro, estudar a noite e cuidar de quatro filhas sozinha, após separação marcada pela violência doméstica. Neste contexto em que minha família e muitos de meus colegas da escola éramos criados por mulheres: mães, avós, tias sozinhas e que nos encontrávamos em situação econômica de pobreza, ocorre a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, em setembro de 1995. Identificaram-se doze áreas de preocupação prioritária, a saber:

a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina. (VIOTTI, 2018)

No ano de 1994 ocorre à implementação do Plano Real e Fernando Henrique Cardoso (FHC) se elege a Presidência da República em 1995. Neste período, minha mãe é aprovada em quarto lugar em concurso público do Município de Uberlândia/ MG para



auxiliar administrativo escolar, casa-se novamente e formamos nova família com meu padrasto e suas três filhas, agora em nossa casa própria. Em meados de 1990, o impacto financeiro causado com a nova moeda e na vida de minha família também foi presente nas reformas educacionais onde prevaleceu a “racionalidade financeira” na área educacional “com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial – ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 176-177). De 1995 a 1999 vivencio a juventude e adolescência com poucos recursos financeiros. Da quinta a oitava série (hoje considerado Ensino Fundamental II: 6º ao 9º ano), estudei na escola que minha mãe trabalhava. Este fato colabora para meu bom rendimento com os estudos. Sempre muito tímida e estudiosa, não concedia motivos para os professores reclamarem. Não havia nenhum outro território de formação extra escolares para frequentarmos ou praças e área de lazer no bairro em que vivíamos e esse era uma região nova com casas populares, sem asfalto e poucas estruturas, em que a construção das casas haviam sido superfaturadas pelos governantes e responsáveis por tais obras e entregues apenas com um cômodo e distante da região central. Não havia investimento e políticas públicas de formação para juventude nas periferias. Nesta época minha mãe e padrasto não podiam financiar transportes coletivos para todos os filhos para que pudéssemos fazer cursos profissionalizantes, que se localizavam na região central da cidade. Acompanhava, compreendia e respeitava a luta de minha família e tentava ofertar orgulho para minha mãe com boas notas.

Durante a gestão Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) concluo o ensino fundamental com muita precariedade de recursos financeiros em meio a uma política educacional adotada “concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 159) “conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira [...] porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino” (ibid., p. 186). Minha formação no ensino fundamental e Médio ocorrem durante esta gestão marcada por uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades,

[...] a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado [...]. Os projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162)

Em 1996, cursando a 7ª série, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira / LDB 9394/96. Legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil. Vivencio um fato marcante na história do país, pois essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.



Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica, sendo constituída pela Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) sendo gratuita mas não obrigatória e de competência dos municípios; Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), sendo obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental; Ensino Médio (antigo 2º grau -do 1º ao 3º ano). De responsabilidade dos Estados, pode ser técnico profissionalizante, ou não. E o segundo nível é o Ensino Superior, de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Durante minha formação no ensino fundamental, vivencio uma mudança nas práticas, abordagens e discursos de alguns professores e nas instituições escolares que podem ter sofrido influência da LDB 9394/96, pois, a educação brasileira passa a contar com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional: a Educação Especial, a Educação a distância, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena. Acredito que hoje, após 22 anos da LDB, ainda temos o desafio de universalizar a educação básica e compartilho da preocupação de Saviani (2009) que mesmo explicitado no Art. 8º da LDB 9394/96 a articulação entre os sistemas de ensino, não podemos afirmar que o Brasil tem um sistema nacional articulado de educação. O autor salienta quatro tipos de obstáculos à constituição de um sistema: os econômicos, os políticos, os filosófico-ideológicos e os obstáculos legais. Em meio a essas reestruturações, dessa busca de identidade de um sistema de ensino em um país, eu me formava em uma escola pública sem investimentos

A LDB 9394/96 também aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação. Recursos financeiros que também são garantidos na verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995 que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar e que os recursos podem também, ser usados para “capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação [...] que visem colaborar na melhoria do atendimento das necessidades básicas de funcionamento da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 395). Apesar de garantir no texto esse investimento na formação docente, os programas contemplados com a verba não incluem investimento na formação profissional docente. As políticas voltadas para a formação de meus professores do ensino fundamental e médio, nesta década e nesta gestão do governo, era pautada em mecanismos de controle do trabalho do professor. No primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentou o programa “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola” em que destacaram cinco pontos que são os mesmos itens das reformas ocorridas no Plano Decenal para Todos, pois, no seu governo “apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (art. 87, §1º, da Lei nº 9.394/1996) (ibid., p. 179). Um dos cinco pontos é a “formação de professores por meio da educação a distância”.

Em 1996, considerando o Ano da Educação, a política incluiu a instauração da TV Escola, cursos para os professores de Ciências, formação para os trabalhadores, reformas no ensino profissionalizante e a convocação da sociedade para contribuir com a educação do país [...]. As demais ações caracterizam-se por certo tipo de centralismo entendido até como antidemocrático, uma vez que não ocorreram discussões com a sociedade – como as relativas à avaliação da educação básica e da superior, à instauração da TV Escola e



aos kits eletrônicos nas escolas – e se procurou estabelecer mecanismos de controle do trabalho do professor. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 160)

Em seguida da LDB, o primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Ao ingressar no Ensino Médio em 1998 em uma escola pública Estadual, encontro dificuldades de compreender os conceitos científicos. Para frequentar a escola do Estado que oferecia esta modalidade de ensino necessito morar com minha irmã, que já era casada, por ser mais próximo da região central. Não tínhamos dinheiro para pagar transporte público para me locomover. Caminhava uma longa distância e sentia fome durante a aula. Havia uma dificuldade extrema em adquirir os livros didáticos, afinal em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mesmo com o programa ampliado, o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos apenas para alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. No ano que iniciei o ensino médio deveríamos comprar os livros e não conseguia adquirir todos. A falta de materiais e recursos financeiros prejudicou meu rendimento nos estudos. A distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio só ocorreu, de maneira parcial, a partir do ano de 2005 a 2008, no governo do Presidente Luís Inácio Lula Da Silva e de maneira integral a partir do ano de 2009, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Em meio às tentativas frustradas de permanecer na escola pública e concluir o ensino médio, foi implantado em 1º de janeiro de 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou entre 1998 e 2006 que consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. Este fundo não é destinado para o Ensino Médio (2º grau na época em questão). Uma greve de 42 dias, dos Trabalhadores da Educação do Estado de MG ocorreu nesse percurso. Reivindicavam melhores condições de trabalho, revisão do plano de cargo e carreiras e maiores investimentos na educação pública que se encontrava sucateada. Esta falta de políticas públicas incisivas e de investimentos para a educação somadas as minhas dificuldades financeiras para locomoção não garantiram minha permanência na escola e foram motivações para meu abandono da rede pública e dos estudos.

Em 2000, já inserida na vida profissional trabalhando como vendedora de loja e após, como balconista de lanchonete e realizando curso de informática à noite, retorno ao Ensino Médio no ano 2000 na rede privada, cursando o Supletivo. Em 9 de janeiro de 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sanciona a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim do prazo decenal estipulado. O PNE 2001-2010 “teve os objetivos comprometidos em virtude do veto presidencial à meta que determinava um investimento público em Educação de 7% do PIB” (PINTO, 2017, P. 126), e vale ressaltar que,

algumas questões importantes foram vetadas pela presidência, como o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) direcionado para a educação, em 3%, em razão das dificuldades econômicas vigentes no segundo mandato do presidente em exercício; e a





responsabilidade pela educação, mesmo a pública, foi colocada como uma tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado quanto a isso – embora tal descentralização não tenha ocorrido, por exemplo, no que tange às decisões, que poderiam ser compartilhadas considerando as pontuações e vontade dos diversos segmentos sociais do nosso país. Aliás, é válido frisar que a lei referida no primeiro parágrafo deste artigo foi originada a partir da pressão social de várias entidades, predominantemente constituídas por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes. (ARAGUAIA, sem data)

O PNE 2001-2010 teve avanços no que diz respeito a democratização nas políticas educacionais, sendo um de seus objetivos,

a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 183)

Neste cenário de um país com menos de vinte anos em regime dito democrático, em busca de identidade de um sistema educacional brasileiro, o fim do governo e o fim do século XX são acompanhados por resultados negativos como “a falta de vagas de milhares de crianças, a não melhoria das condições salariais levando os professores à desistência da profissão e muitos movimentos de greve organizados por sindicatos”, agregando também uma crise econômica e como muitas metas do PNE “não foram atingidas em decorrência da escassez de recursos. Esses vetos então impediram, de certa forma, que a lei fosse eficaz na obtenção de melhorias na manutenção e desenvolvimento do ensino, tornando o plano mais uma carta de intenções”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 184). O fim do meu processo de formação no ensino médio é marcado também por tensões, pois ao realizar o ensino médio em tempo reduzido e trabalhando ao mesmo tempo, não me sentia preparada para concorrer à uma vaga em universidade pública.

### **Percurso acadêmico e profissional docente – governo lula**

No ano de 2005, vivenciando o Governo Lula, desisto da ideia de defrontar com processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia e ingresso no Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, com bolsa de 50% nas mensalidades por ser filha de funcionária pública. Consciente e otimista das possíveis mudanças significativas nas políticas educacionais pelo fato de o presidente vir da massa, do povo e pela primeira vez ter a oportunidade da experiência de um governo de esquerda, me enche de esperança e incentivo para me preparar profissionalmente na docência, pois acredito assim como as ideologias da esquerda, que a educação promove transformações. O momento favorecia os estudos, pois, “para garantir a educação como direito, o projeto de educação do governo Lula obedeceria a três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188). Minha formação no curso de graduação inicia juntamente com o programa de educação do governo Lula “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. A vivência e experiência no curso e no território da Faculdade, me proporciona a inserção em movimento estudantil e sou eleita como Presidente do Diretório Central dos Estudantes na gestão de 2006 a 2008. Por conta desta função, organizamos viagens para participações de congressos e seminários e em 2007 na Bienal de Arte e Cultura da





UNE, conheço a cidade do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, em janeiro de 2007, vigorou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que outrora atendia somente até o Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio. Inserida em movimentos estudantis e filiada à União Nacional dos Estudantes (UNE), vivencio uma transformação política intensa na primeira gestão de Lula em que para garantir a educação como direito, o projeto de educação do seu governo com intuito de cumprir com o regime de colaboração e gestão democrática, ao instituir o Fundeb “contribuiu para reduzir as diferenças nas condições de oferta entre as redes estaduais e municipais dentro de um mesmo estado da federação, assim como entre os diferentes estados”(PINTO, 2017, P. 126). Em abril deste referido ano, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano de Estado e não de governo. Enquanto me preparava profissionalmente na Faculdade de pedagogia, meu futuro campo de atuação sofria mudanças significativas com o governo Lula e com seu Plano Brasil de Todos (2004-2007). A iniciativa privada também financiou e organizou movimentos, como o movimento Todos pela Educação de 2006, o qual Saviani (2009) nos previne de uma possível inocência política que

é preciso cautela para não cair na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas [...] ao criticar os gastos públicos e propor o enxugamento do tamanho do Estado, eles {as elites} estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação. (SAVIANI, 2009, p. 43-44).

As mudanças são notórias com o PDE que “reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica, passando por investimentos na educação profissional e na educação superior” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 192). No ano de 2007. No âmbito governamental, é implementado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

implementado pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (ibid., p.195)

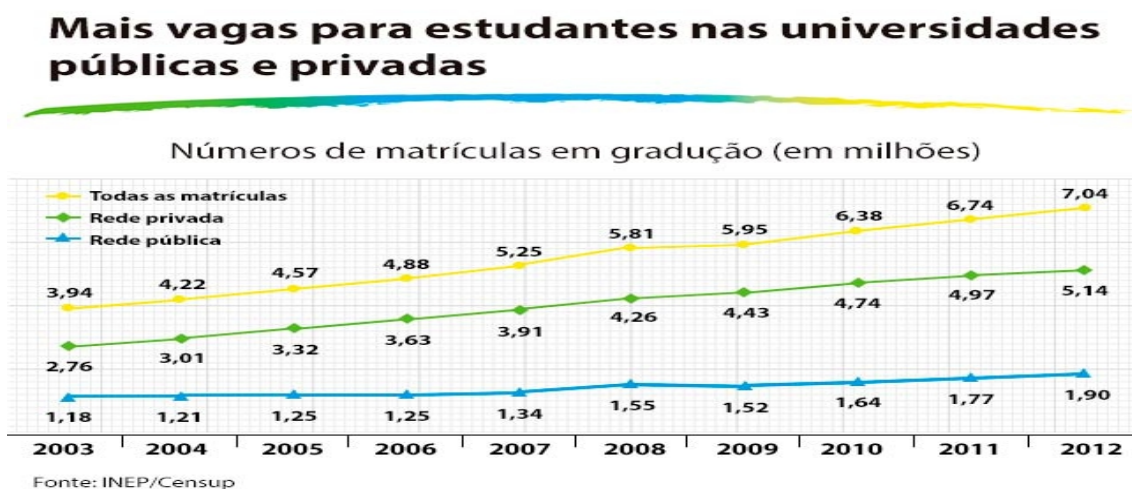
Enquanto finalizo a graduação com desconto na rede privada, muitos companheiros do movimento estudantil e amigos com situações financeiras próximas a minha e pertencentes à mesma classe social, ingressam nos cursos superiores em Universidades públicas através de Programas do governo Lula como a oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) articulado ao Financiamento Estudantil (Fies), implantados em 2005. Mesmo não atendendo todas as metas do governo, estando elas em via de realização, o governo Lula se reelege e concluo o curso de Pedagogia em 2009 e neste mesmo ano dou início a minha trajetória profissional docente como professora de Ensino Religioso na rede Estadual e Municipal, através de designação e contrato respectivamente - minha licenciatura também possui habilitação em ensino religioso para o ensino fundamental. Como diferencial em minhas aulas, o uso constante de mídias (filmes, pesquisas na internet de vídeos, reportagens, documentários, criação de

vídeos etc.) e práticas discursivas. Conquisto estima e valia de minhas práticas e alguns prêmios como, por exemplo, o 1º lugar na categoria Ensino Fundamental, do 4º concurso de Redação da Controladoria Geral da União, promovido pelo Programa “Olho vivo no Dinheiro Público” do governo Federal. Neste íterim, concluo o curso de Braille, sempre em busca de novos desafios. Como esperado, minha iniciação no carreira profissional docente, ocorre em um momento de muitas ações públicas no campo de formação dos professores e no ano que a Resolução de nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A valorização do profissional docente e investimentos em políticas educacionais são evidentes neste período

O governo Lula (2003-2010) promoveu um conjunto de ações públicas relacionadas à formação dos professores e a seu exercício profissional, tais como a Plataforma Freire, o Portal do Professor, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a Lei do Piso Salarial da Carreira Docente e as Diretrizes da Carreira Docente. Também ganharam novo impulso ações que já vinham sendo executadas no governo FHC, a exemplo da formação de professores a distância. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 284)

Durante a transição do Governo Lula para o Governo Dilma de 2009 a 2011, ingresso no Curso de Pós Graduação “Lato Sensu” em Docência no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Neste período o acesso e ingresso a diversos cursos em Universidades ampliaram significativamente devido à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Figura 1 - Comparativo de números de matrículas (2003 - 2012)



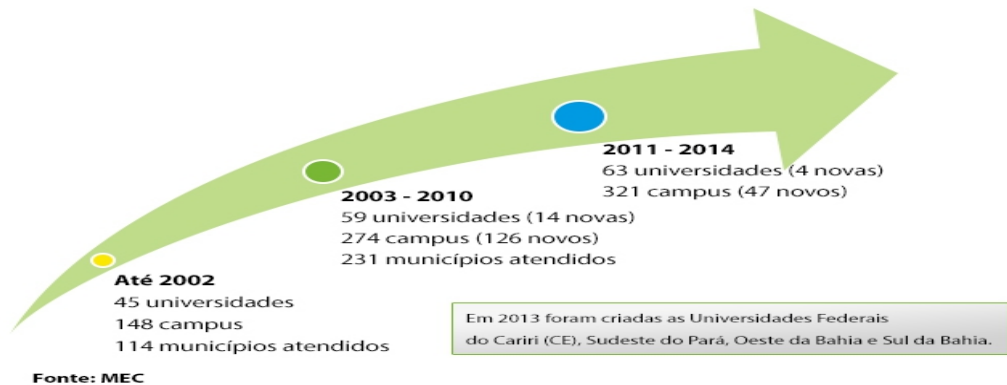
Fonte: Site do Instituto Lula.<sup>4</sup>

Filho (2010) faz uma comparação entre os dois segundos mandatos: entre 1998 e 2003, segundo mandato FHC, houve 158.461 novas matrículas; entre 2007 e 2010, segundo mandato Lula, foram exatas 478.857 novas matrículas registradas nas universidades federais. As imagens abaixo, evidenciam em números, o que narro neste memorial.

Figura 2 – Número de Universidades e campus criados (2002 – 2014)

## Mais universidades federais para todos

A interiorização do ensino superior agora é prioridade e beneficia alunos de médias e pequenas cidades pelo País



Fonte: Site do Instituto Lula<sup>5</sup>

Além do crescente ingresso em Universidades Federais, a formação continuada dos profissionais da educação também ocorre com a educação a distância (EAD) na busca de ampliar o entendimento dos espaços educacionais e expandir oportunidade de estudos a usuários com escassos recursos financeiros. Em 2010, foram criadas a TV Escola com objetivo a formação de professores e a melhoria das aulas nas diversas disciplinas e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) que visou introduzir a tecnologia de informática e telecomunicação na rede pública de ensino fundamental e médio (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Enquanto concluo o curso presencial de especialização na Universidade Federal e caminho nos primeiros anos como profissional docente, reitores das universidades federais brasileiras lançam manifesto de apoio à continuidade da proposta do governo Lula e durante campanha eleitoral para novo presidente da República “foi elaborada a Carta-Compromisso Pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade, assinada por 27 instituições e entidades e entregue aos candidatos a cargos executivos e legislativo nas eleições daquele ano” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 200). Foram muitas conquistas e avanços nas políticas educacionais neste último governo e o receio do retrocesso era inevitável. Na carta-compromisso, sustentava a necessidade da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste ano de 2010, ocorre a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o seguinte tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação, onde traz e encaminha, de maneira adequada, as questões relacionadas à construção do sistema nacional de educação no Brasil. Em 15 de dezembro de 2010, final do governo Lula, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou projeto de lei contendo o novo PNE para o período de 2011 a 2020, onde um de seus eixos temáticos é “IV) Formação e valorização dos/das profissionais da educação”.

### Governo Dilma – processo transformativo como profissional docente na alfabetização e mestrado profissional

Em 2012 sou aprovada no concurso público, para professora de séries iniciais, 40 horas, do Município do Rio de Janeiro e para professora de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais. Tenho predileção e aceito o desafio de trabalhar com a alfabetização na



capital do RJ. Minha formação inicial docente como alfabetizadora, ocorre na comunidade do Vidigal e após na Rocinha, onde estou até o momento. Sozinha na capital vivencio forte momento de emancipação das mulheres no Brasil e tenho como exemplo e orgulho um governo com a primeira mulher eleita para presidenta, Dilma Rousseff (2011-2016). A então presidenta “manifestou sua intenção de dar continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar algumas ações pontuais” entre estas o “aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 204). Senti muita dificuldade no primeiro ano como professora alfabetizadora e uma companheira de trabalho ao perceber minhas inúmeras indagações, me indica os Encontros de professores de estudos sobre letramento, leitura e escrita (EPELLE - UFRJ). Nestes espaços acadêmicos transformativos, dialogo com autores diversos que alimentam minha prática, tornando-me autora de minhas ações pedagógicas, de meus conhecimentos e propicio sentido as mesmas. A escrita se torna uma metodologia de trabalho indispensável e busco frequentemente, territórios formativos docentes e participações de inúmeros congressos e seminários.

O governo da presidenta Dilma Rousseff, garantiu que “cuidará da pré escola à pós graduação, disponibilizando mais verba para estimular pesquisas e fortalecer o ensino superior” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 206). Nesta busca de transformações permanentes, ingresso no curso do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – que é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Como prometido, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), apoiou os Estados e Municípios na implementação de medidas que possibilitaram o cumprimento das metas instituindo ações de incentivos a alfabetização em língua portuguesa e matemática, apoio técnico e financeiro, além da promoção de avaliações sistemáticas. O apoio financeiro ocorreu para o curso do PNAIC com bolsa / auxílio no valor de R\$ 200 por professor que participava dos cursos oferecidos pelo Pacto. O auxílio foi pago em todo governo Dilma, sendo cortado com o Golpe de 2016 em que seu vice Michel Temer assume seu mandato. A participação em grupos virtuais do PNAIC e a constante escrita de narrativas docentes de minhas experiências me levam a criar a página na plataforma digital Facebook “Diário de Bordo – Alfabetização”<sup>6</sup>. Nesta, registro em narrativas autobiográficas docentes, o cotidiano vivido, as práticas em sala de aula, trocas de experiências com outros professores e acompanhamento dos pais e da sociedade de meu trabalho (10.190 seguidores em 29 nov. 2020), como metodologia para meu próprio processo transformativo. Após algumas pesquisas de doutorado investigarem os movimentos formativos nesse ciberespaço, me despertou o interesse em realizar uma pesquisa autobiográfica para investigar os movimentos de transformações que ocorrem na página. Em meio as tentativas de ingressos em cursos de mestrados, é sancionada em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005 onde é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos. Neste Plano há 20 metas propostas para alcançarmos até 2020.

Meados 2016, o Senado Federal condenou por 61 votos a 20 a presidenta pelo crime de responsabilidade devido às chamadas “pedaladas fiscais”. Seu vice Michel Temer toma posse iniciando uma desmonte da educação pública. Neste mesmo ano, foi aprovado a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congela, em termos reais os gastos da União com Educação por 20 anos, sentenciando a morte do PNE (PINTO, 2017), pois a única forma





de viabilizar o plano seria com ampliação dos gastos federais e esse governo foi marcado por cortes de verbas e não investimentos na educação, causando retrocesso em todas as conquistas dos últimos anos de democracia.

No ano de 2017 ingresso no curso de mestrado profissional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) em meio ao momento em que a Universidade estava sendo sucateada e sendo intimidada pelo governo Estadual do então governador Luiz Fernando Pezão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que é um partido político brasileiro de centro, em que alegavam não ter verbas para manter a Universidade e indicavam a desestatização da UERJ e de outras universidades como medida adicional.

A dificuldade de permanência no curso, também ocorre no mestrado devido aos horários da aula iniciarem em horário de trabalho. A Meta 14 do PNE 2011-2020 é "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.". Mesmo com tal meta a ser alcançada e explicitada, na prática esta preocupação com a formação permanente docente ainda é algo distante. Ingressei no mestrado em meio a movimentos de resistência da possibilidade de privatização e mais uma vez na luta pela permanência nos estudos. Retrocesso é o que temos para hoje e bradando com Ferraço, Sussekind e Gomes (2017) reforço o coro do "VAI TER LUTA!".

### **Conclusão**

Acredito fazer parte da nova geração de pesquisadores e contribuidores das correntes de pesquisas que trabalham com narrativas, (auto)biografias e histórias de vida como metodologia no processo transformativo e método de investigação. Ao trazer a proposta do exercício da escrita (auto)biográfica articulada com conceitos e temáticas a serem investigadas e/ou estudadas como instrumentos metodológicos de formação, reinvento (PASSEGGI, 2011) minhas práticas dentro da pesquisa narrativa.

O posicionamento (auto)biográfico se fez presente ao entrelaçar minha (auto)biografia no que se refere meu processo transformativo com o tema das políticas públicas de formações (tema da disciplina escolhida para dialogar). Assumir o posicionamento (auto)biográfico, me desvelou inúmeras descobertas e potencialidades para o desenvolvimento e reflexão deste artigo e desta proposta metodológica do processo transformativo.

A proposta metodológica de cruzar minha (auto)biografia com a história da política educacional de meu país, aqui exemplificada, afetaram e colaboraram para reflexão e compreensão do que sou, o que penso, acredito e defendo hoje, além de me trazer compreensão significativa da história e do contexto político e pude compreender como estas políticas e projetos de governos nos atravessam tornando os conhecimentos adquiridos em experiências (LARROSA, 2011) que nos toca e nos transforma.

Investigar e compreender esse contexto político, principalmente de formação docente é uma atitude responsiva e um compromisso profissional com meu processo de libertação (FREIRE, 1987). Ao investigar esses contextos políticos de formações entrelaçando com o método (auto)biográfico, fui provocada a processos de tomada de consciência que foram emancipadores e libertadores em meu percurso transformativo docente, "pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior" (FINGER, 1988, p.85). Assim como o autor, também acredito que a tomada de consciência é constitutiva do sujeito tanto na pesquisa biográfica quanto na (auto)biográfica e compreender o contexto





político de formação a partir desta proposta metodológica de articulação, contribuiu para uma consciência contextualizada e responsiva.

Neste exercício proposto que investiguei, refleti, recordei e rememorei momentos significativos de minhas experiências transformativas entrelaçados com os estudos e pesquisas referentes as políticas educacionais e de formações, revelou curiosidades e reflexões de extremas riquezas para uma análise crítica-compreensiva contextualizada com os aspectos sociopolíticos e históricos presentes em meu estudo e nos aponta para a potencialidade desse instrumento metodológico para a pesquisa narrativa e para o processo de transformação docente.

### Referências

- ADMINISTRATOR, BioGraph. Bem vindo à BioGraph. 2016. Disponível em <<http://biograph.org.br>>. Acesso em: 17 de nov. 2018.
- ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em 31, jul. 2019.
- ARAGUAIA, M. Plano Nacional de educação (PNE). Sem data. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>> Acesso em ago. 2018.
- CLANDININ, D. J. y CONELLY, F. M. (2015). Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU.
- FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. L.; GOMES, M. A. O. (2017). Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... "Vai ter luta!". In: Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 356-365.
- FILHO, N. de A. (2010). Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. Disponível em <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>>. Acesso em ago. 2018.
- FINGER, M. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento dos Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 81-97.
- FREIRE, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JOSSO, M. C. (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.
- LARROSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. - disponível em: <[file:///C:/Users/artur/Downloads/2444-9901-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/artur/Downloads/2444-9901-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 03, set. 2017.
- MENEZES, E. T. y SANTOS, T. H. (2001). Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em ago. 2018.
- NÓVOA, A; FINGER, M. (org.) (1988). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde.



- PASSEGGI, M. C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147-156. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058004>> Acesso em: 01 ag. 2019.
- PINTO, J. M. de R. (2017). O financiamento da Educação no PNE. CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Editora Moderna e Todos pela Educação, p. 177, Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>> Acesso em ago. 2018.
- PRADO, G. y SOLIGO, R. (2007). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: Prado, G. y Soligo, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, p. 45-59. Disponível em: <[www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.
- SOUZA, E. C. (2004). O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.
- SOUZA, E. C. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Nascimento, A. D. y Hetkowski, TM. (orgs). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA.
- SUÀREZ, D. H. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de maestros. MECyT / OEA, Buenos Aires.
- VIOTTI, M. L. R. (1995). Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher - Pequim. Disponível em <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao\\_pequim.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf)> Acesso em ago. 2018.

## Notas

<sup>1</sup> Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGE – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). Pós graduada em Docência no ensino superior - Universidade Federal de Uberlândia/UFU (2010). Graduação em pedagogia licenciatura com ênfase em Ciência da Religião pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008) e bacharel em Gestão (2008). Atualmente, professora alfabetizadora no CIEP Doutor Bento Rubião/ SME/ Rio de Janeiro e criadora de narrativas (auto)biográficas docentes em redes sociais @diariodebordoalfabetizacao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: [naaramaritza@hotmail.com](mailto:naaramaritza@hotmail.com)

<sup>2</sup> Defendo um processo formativo em que ocorra a *transformação* como uma formação que vai “além de”, que nos desloque, que ocorram mudanças transformadoras e significativas em nossas práticas cotidianas. A *transformação* pensada como o deslocamento, seja de ideias, posições, crenças, concepções é algo que te modifica e que te transforma e provoca mudanças marcantes.

<sup>3</sup> O trabalho doméstico foi regulamentado no Brasil apenas no ano de 2015 (lei complementar nº 150/2015). Na década de 90, referida no texto, estas trabalhadoras não dispunham de direitos reconhecidos, eram exploradas e as relações de trabalho eram muitas vezes abusivas.

<sup>4</sup> Disponível em: <

<http://www.institutolula.org/o-presidente-que-abriu-a-porta-das-universidades-para-milhoes-de-brasileiros>>

Acesso em ago. 2018.

<sup>5</sup> Disponível em:

<<http://www.institutolula.org/o-presidente-que-abriu-a-porta-das-universidades-para-milhoes-de-brasileiros>>

Acesso em ago. 2018.

<sup>6</sup> Disponível em <<https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/>>



## CULTURA DO CANCELAMENTO: CANCELAR PARA MUDAR? EIS A QUESTÃO

### CULTURA DE CANCELACIÓN: ¿CANCELAR PARA CAMBIAR? ESA ES LA CUESTIÓN

Alessandro Ferreira da Silva<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este artigo visa discutir como a cultura do cancelamento influencia e gera reações na sociedade, principalmente no que diz respeito às redes sociais (principalmente o twitter), cujo objetivo é aprofundar no modo em que o cancelamento gera discursos de ódio e se produz (ou não) uma mudança nos indivíduos que sofrem dessa exclusão virtual. Para tanto, seremos amparados pela visão de autores como Sílvio Almeida, cujo estudo está relacionado à cultura do cancelamento e seus impactos, de forma sociológica. Lucas Liedke, psicanalista, cuja pesquisa está baseada nas relações sociais na internet e reflexos do cancelamento, além de Diogo Soares, o qual possui pesquisa sobre as redes sociais e é gerente na área de conhecimento digital há mais de 10 anos. O intuito dessa pesquisa é buscar uma discussão e refletir sobre como a atual sociedade lida com o erro do próximo, a partir dessas redes e como o discurso de ódio pode tomar conta desse apontamento, em relação à exclusão do indivíduo cancelado e seu linchamento virtual. Como resultado, é possível perceber como essa discussão é profunda, possuindo pontos questionáveis quanto à exclusão social impedir o indivíduo de reconhecer seu erro e superá-lo, aprendendo e se desenvolvendo. Porém, fica a questão para atitudes criminosas e, nesses casos, se o cancelamento é o método correto de lidar com essa questão.

**Palavras chave:** cultura do cancelamento; redes sociais; linchamento virtual

#### **Abstract**

This article intends to discuss how the call out culture influences and produces reactions on the society, mostly with regard to the social media (mainly twitter), which objective is to deepen in the way the cancellation causes hate and if produces (or not) a change in each one who suffers with that social exclusion. Therefore, we'll be supported by the research of writers as Sílvio Almeida, whose work is related to the call out culture and each impact, in a sociological way. Lucas Liedke, psychoanalyst, whose research is based on the social media relationships and the impacts from the cancel culture. And also, Diogo Soares, who has a research about the social media and has been a manager in the digital knowledge area for 10 years. The intent of this article is to search and discuss and reflect about how the actual society deals with each one's mistakes, from the social media and how the hate speech can take the lead of the pointing, regarding the exclusion of the individual and its virtual lynching. It's possible to realize how this discussion is deep, owning questionable points about the social exclusion which prevents the individual to recognize his mistake and surpass it, learning and developing it. Still, the question remains to criminal attitudes and, in these cases, if the call out is the right way to deal with it.

**Keywords:** call out culture; social media; virtual lynching

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la cultura de la cancelación influye y genera reacciones en la sociedad, especialmente con respecto a las redes sociales (principalmente twitter), cuyo objetivo es profundizar en la forma en que la cancelación genera discurso de odio y se produce (o no) un cambio en las personas que sufren esta virtual exclusión. Para ello, nos apoyaremos en la visión de autores como Sílvio Almeida, cuyo estudio se relaciona con la cultura de la cancelación y sus impactos, de manera sociológica. Lucas Liedke, psicoanalista, cuya investigación es limitada en las relaciones sociales en internet y reflejos de cancelación, además de Diogo Soares, que ha investigado las redes sociales y ha sido gestor en el campo del conocimiento digital durante más de 10 años. El propósito de esta investigación es generar una discusión y reflexionar sobre cómo la sociedad actual lidia con el error de los demás, a partir de estas redes y cómo el discurso de odio puede hacerse cargo de esta cita, en relación a la exclusión del individuo cancelado y su virtual linchamiento. Como resultado, se puede ver cuán profunda es esta discusión, con puntos cuestionables sobre la exclusión social que impiden que el individuo reconozca su error y lo supere, aprenda y se desarrolle. Sin embargo, la cuestión sigue siendo la actitud delictiva y, en estos casos, si la cancelación es el método correcto para abordar este problema.

**Palabras clave:** cultura de cancelación; redes sociales; linchamiento virtual

Recepción: 25/11/2020

Evaluado: 23/12/2020

Aceptación: 04/01/2021

### **Em tempo de quarentena...**

O período de isolamento físico atenuou algumas questões já há muito discutidas. A falta de empatia, respeito e o desinteresse por debruçar-se diante das informações. O ser humano vive um período complicado no que tange essas questões e, por incrível que pareça, esses deveriam ser problemas deixados para trás em vista a tudo que vem ocorrendo ao redor do mundo no ano de 2020.

Não ignorando as questões de saúde e de respeito às recomendações que tangenciam o combate ao corona vírus, afinal, estão em constante discussão, mas nesse presente artigo iremos tratar de um dos fenômenos cada vez mais pautados ao discutir as redes sociais: a cultura do cancelamento.

Antes de tudo, é importante ressaltar o papel do autor deste artigo em pontuar fatos e abrir uma discussão caucada em exemplos e outras obras, no intuito de reconhecer e melhor informar o que é, como ocorre e quais os impactos da mesma para nossa sociedade, ainda mais em um período onde os indivíduos se sentem munidos de conhecimento devido à fluidez da informação via redes sociais e internet.

Através de notícias, postagens nas redes sociais (majoritariamente o twitter) e estudos sociológicos e psicológicos, em autores como Sílvio Almeida e Lucas Liedke, além de outros que veremos mais à frente. O objetivo é buscar uma conclusão acerca da discussão aqui proposta. Entretanto, se quisermos entender de verdade como essa cultura do cancelamento impacta em nossa sociedade, temos de partir do começo.

### **O que é a cultura do cancelamento?**

Já fazem anos que na internet algumas posturas não são bem recebidas por uma grande porcentagem dos habitantes da ágora virtual. Conforme os anos passam, comentários e brincadeiras (como eram tidas) são passíveis de respostas negativas. Para melhor explicar, trarei um exemplo, o qual poderá elucidar e nos dar um ponto de partida para entender esse fenômeno.

No ano de 2019, um vídeo viralizou nas redes sociais. Tratava-se de Guilherme Kaue, conhecido como MC Gui - o qual se encontrava em viagem na Disney, fazendo um comentário bastante infeliz e impróprio sobre uma criança, a qual estava sentada no mesmo ônibus que o cantor. No vídeo, o rapaz comparava a criança com um "filme de terror". Após toda a repercussão negativa nas redes, alegando o vídeo como uma situação de "bullying", o cantor se posicionou acusando a reação popular como injusta, afinal ele fazia comentários acerca da fantasia que a garota usava.

Após nova reação negativa, o cantor enfim decidiu se desculpar publicamente com todos que pudesse ter ofendido. Com esse exemplo em mente, vamos analisar o fato.

A cultura do cancelamento consiste em expor um fato, geralmente por meio de alguma rede social e, em seguida, a depender de uma reação negativa das massas, o indivíduo ser rechaçado por esse público. Tendo em vista o significado de cancelar como tornar sem efeito, anular, eliminar; suspender, suprimir, podemos concluir que os efeitos dessa reação podem ser pesados.

Esse termo ganhou forças a partir do ano de 2017, quando vários casos de assédio sexual e estupro começaram a serem expostos por diversas atrizes de Hollywood. Via Twitter, principalmente, tornou-se "comum" a recorrência de "exposeds" (exposições), dos mais diversos assuntos: assédio, violência, machismo, racismo. As redes sociais permitiam e permitem que as pessoas possuam voz e recebam de imediato o respaldo e suporte de mais pessoas, sejam outras vítimas para compartilhar daquela dor e ajudar a enfrentar aquela questão, ou até mesmo para compartilhar aquilo até que aquela voz seja escutada pelo maior número de pessoas, provocando alguma mudança ou mesmo, levando aquelas acusações à justiça.

Esse cancelamento tende por excluir a pessoa exposta. Ainda sobre o MC Gui, por exemplo, perdeu shows, parcerias e teve que lidar com toda o linchamento virtual. Será que nessa vertente cabe o dito popular "cada um colhe aquilo que planta"? De fato, o rapaz cometeu um erro que lhe acompanhará pelos próximos anos, até que os juízes virtuais se esqueçam ou partam para outra, algo muito comum e que trataremos mais à frente.



Figura 1: Instagram do Rodrigo GR6 (gravadora do MC) cancelando a participação de MC Gui no Baile do Poderoso.



Foto por Alessandro Ferreira em 30/06

Uma coisa há de ficar lúcida neste artigo: casos de exposed devem sim ser levados a sério e há uma infinidade deles para pesquisar, apoiar e se informar cada vez mais, no intuito de discutir e buscar desenvolver nosso sentido de sociedade e respeito. A questão é: seria o tribunal da internet, capaz de julgar como culpado e/ou inocente a outra pessoa? Afinal, os motivos para o cancelamento podem ser dos mais banais aos mais intensos, perpassando por assuntos e temáticas variadas. No final das contas, há certo ou errado?

Para Diogo Soares, bacharel em ciências sociais pela USP e gerente de projetos na área digital e redes sociais há mais de 10 anos: "Eu te cancelo e eu tenho o poder de fazer isso e eu vou chamar outras pessoas para fazerem a mesma coisa. Então, o que era passível de ter uma discussão pública acaba construindo outras formas privadas de uma cultura que pode dar muito errado, muito rápido".

Não é de hoje que o anonimato nas redes sociais é discutido como um meio de poder e encorajar o usuário a se sentir numa posição da qual é capaz de falar/fazer, em forma de publicação, aquilo que bem entender. "É um mundo muito mais complexo que vem sendo nivelado por baixo, em uma espécie de movimentação que não passa por questões de valores, mas sim perseguições e outros tipos de sentimento que são muito individualistas" completa Diogo.

Essas perseguições podem ser identificadas como linchamento virtual e, ainda no exemplo do MC Gui, podem refletir em ameaças e xingamentos, indo além do ato de exclusão virtual, para a agressão virtual. Porém, como já dito, o anonimato dá um poder imensurável aos usuários.

Figura 2: Uma das várias reações agressivas nos comentários do post da Figura 1



Foto por Alessandro Ferreira em 30/06

Nesse sentido, o tribunal da internet pode trabalhar de forma positiva, numa tentativa, de boa intenção, para tentar conscientizar, porém, a larga escala da reprodução daquele conteúdo, pode fazer esse propósito se perder em meio a discursos de ódio.

Me parece que o sistema legal e institucional, das respostas que essas grandes empresas dão, é insuficiente. Deveria haver um controle mais público e mais transparente sobre o que é um crime e quem está sendo punido, e isso deveria passar por especialistas e universidades para organizar melhor o motivo pelo qual algumas mobilizações sociais sobre o que é bom ou ruim acontecem. (SOARES, Diogo. Em entrevista para o Canaltech. 13 de maio de 2020)

Para Diogo, é necessário um meio para determinar realmente o que é ou não crime, nesse âmbito virtual. Isso fica explícito em casos como o de Hollywood, cuja exposição gerou investigações policiais, as quais perduram até o presente ano (2020). É importante saber reconhecer como o cancelamento pode ocorrer de forma construtiva, talvez não com esse nome, mas sim no intuito de evidenciar um erro, ou algum comentário que já não condiz com a sociedade e demonstrar como o indivíduo pode desenvolver essa percepção, reconhecer seu erro e então, ressignificar seus conceitos. Afinal, a internet pode nos apresentar discussões e contextos sociais que não conhecemos e, por meio dela, é possível aprender e disseminar conhecimento.

### **Você foi cancelado**

Agora que sabemos como a cultura do cancelamento atua em nossa sociedade, vamos nos aprofundar em seus impactos e suas consequências para os envolvidos. Todos os anos o Dicionário Macquarie faz um mapeamento com as palavras e expressões que definiram o comportamento social naquele ano. Em 2019, o termo da vez foi “cultura do cancelamento”. Não era de se surpreender.

O ser humano, conforme os anos se vão, se torna mais adepto ao maremoto nas redes sociais, publicar uma opinião pessoal é uma árdua tarefa, pois o medo de um julgamento e, possível cancelamento, são inibidores potentes contra as ideias de algumas pessoas. Não há como ignorar, nesse ponto, a genialidade do canadense McLuhan<sup>2</sup>, ao fazer uma espécie de antecipação do que veríamos a conhecer com internet. A aldeia global seria o local no qual as ideias estariam em direções caóticas.

As divergências são inevitáveis, mas quando foi que o ser humano passou a ver com tanta repulsa aquilo que não lhe convém? Sempre ressaltando a importância de deixar explícito que “Há situações, pessoas e ideias que devem ser combatidas com extremo vigor. Considero um dever moral o uso da força contra o fascismo quando necessário. Com igual vigor, devemos tratar quem apoia racismo, sexismo e extermínio de pobres.”, Sílvia Almeida surge nessa discussão como um locutor perfeito para pontuar como a cultura do cancelamento é perigosa e, também, antipolítica.

Ao me referir às redes sociais, usei o termo “ágora virtual” que é pautado nas discussões de Pierre Lévy, para ressignificar a ágora grega – espaço no qual ocorriam as discussões

políticas acerca da sociedade, como a internet é hoje. Não há como negar. Ao entrar na internet você encontra e descobre o que está acontecendo no mundo a qualquer momento. Os "trending topics" (assuntos do momento) do twitter, nos atualizam quase simultaneamente conforme as pessoas vão comentando e dando visibilidade a um determinado assunto. Logo, se você está sendo cancelado, te garanto, você pode não ser o primeiro, mas também não será o último a saber.

Nessa ágora virtual, a política exercida é a da supremacia do achismo. "Acho que", é o primeiro passo para formar seu "tweet" ao tratar-se do twitter. Nesse sentido, todos poderão comentar e responder o que você acha, com aquilo que eles acham. Então vamos imaginar se alguém, por exemplo, publica algo que o mostra fazendo uma festa em sua casa, ou na casa de amigos, em período de isolamento social, cuja determinação é não sair de casa e evitar ao máximo o contato com outras pessoas? O que será que as pessoas acham disso?

Figura 3: Prejuízo da influenciadora Gabriela Pugliesi após postar sobre festa durante isolamento.

## Festa durante isolamento pode ter causado prejuízos de R\$ 3 milhões a Gabriela Pugliesi



Beatriz Calais

🕒 1 de maio de 2020 📁 Colunas, Principal

Foto por Alessandro Ferreira em 30/06

Gabriela Pugliesi foi um dos vários casos de cancelamento vividos nessa quarentena até o presente momento. Todos os dias o nome de um influenciador, músico, ator, atriz, cantora, etc. aparece como um dos assuntos do momento, claro, não é 100% das vezes algo negativo, mas 90% das vezes o internauta já entra naquele assunto com "o que fez dessa vez?" em mente.

E claro, como todo bom cancelado, o protocolo foi seguido de forma padrão. Primeiro demora para se pronunciar, então uma desculpa que não convence, mas que em meses ou anos, será apagada da memória líquida de nossa sociedade. Então, a pergunta ainda fica no ar: para que serve ou mesmo, por que existe essa cultura de cancelar pessoas? Afinal, algumas são simplesmente devastadas da internet, enquanto outras são apedrejadas e, se forem capazes, conseguem retornar a sua posição de influenciar e disseminar opiniões mesmo sem se reformular ou mudar seus posicionamentos.

A política é também o lugar do conflito, da agonia e da contradição. É o lugar da luta, do enfrentamento e da crítica. Mas, por apostar na humanidade como invenção, a política é igualmente o lugar da pedagogia. [...] Tanto o uso da força como a educação exigem responsabilidade. Por isso, a cultura do cancelamento é a antipolítica por excelência. É a recusa da educação e, mais ainda, do confronto. Seu único objetivo é negar a existência do outro. O cancelamento é o triunfo da irresponsabilidade. (ALMEIDA. 2020, p. 1)

Para Almeida (2020), a cultura do cancelamento é algo antipolítico – tendo em vista que a política, de acordo com Aristóteles (385 – 323 AC), está dividida entre ética e a política propriamente dita, a qual está pautada na felicidade coletiva. Ou seja, a política é, ou ao menos deveria ser, um ambiente próprio para exprimir e discutir ideias, proposições e, por que não, discordar. Almeida retrata essa questão ao apresentar que a política é sim um local de conflito, agonia e contradição. Não há como desassociar a política do conflito, afinal, opiniões são diversas e são construídas a partir de vivências, experiências e repertório social.

Entretanto, é importante frisar quando Almeida trata da política como a pedagogia. Nesse ponto, note como ele se refere à cultura do cancelamento, como a recusa da educação. Ao cancelar alguém, você, conforme seu significado, nega sua existência e, conseqüentemente, apaga seu erro. O ser humano desde jovem aprende conforme o meio em que está inserido a se portar na sociedade, como se comunicar, como se vestir e todos os acordos sociais presentes naquele contexto.

Concordemos que isso pode (senão sempre, na maioria das vezes) ser transformado conforme o indivíduo começa a frequentar e ser tocado por outras realidades, experiências e contextos. Logo, como exigir de todos uma postura considerada “correta”? O que é, ou deveria estar correto? Como vimos mais acima, Diogo Soares interpreta essa situação como um equívoco, pois o cancelamento depende estritamente de qual contexto social se está adequado.

Moldando essa percepção caucada no comentário de Almeida, creio que a cultura do cancelamento acaba impedindo que as discussões se desenvolvam, mas claro, em casos de racismo, fascismo e demais atitudes indiscutivelmente repugnantes, não há uma expressão de opinião, e sim ódio. Logo, o papel do indivíduo cancelado perpassa por uma renovação de seus conceitos. Um aprendizado, cuja eficácia pode ser interferida justamente pelos discursos de ódio e o linchamento virtual.

O grande problema da cultura de cancelamento está justamente no que frisei acima, no fato de cancelar a existência. Se você comete um erro, o único jeito de não o cometer novamente é se eu o excluir totalmente de qualquer possibilidade de diálogo? Veja que aqui tratamos de erros e não crimes, afinal, ao cometer um crime, o indivíduo estará a mercê do sistema de justiça e deve cumprir com o julgamento adequado para seu erro. Porém, por que somos os primeiros a julgar? Dar voz à uma vítima é essencial para ver a justiça acontecer, mas em diversos casos é notável a falta de discernimento virtual quanto ao que é passível de um diálogo visando o crescimento pessoal e uma troca de valores, bastante útil para se atualizar em nosso mundo tão volátil às mudanças diárias que a sociedade vem sofrendo.

Queira ou não, nosso mundo vem se atualizando na velocidade de um aplicativo, contudo, não sei se todos estão prontos para abrir espaço em seu sistema para receber atualizações tão pesadas, ou mesmo, se estão afim de realizar essa atualização. Nesse ponto, mora o perigo. A internet não costuma perdoar e, quando o faz, possui suas próprias regras.

O manual do cancelamento prevê que uma desculpa honesta (de acordo com a análise popular) atrelada a uma demonstração de culpa e interesse pela mudança significam a possibilidade do réu ser condenado a serviço comunitário. Ou mesmo ocorre um esquecimento/ignora-se o ocorrido, fato conhecido hoje como “passar pano”, cujo conceito consiste em “perdoar” ou simplesmente fechar os olhos para o erro de alguém caso essa pessoa seja alguém que você idolatra e/ou se espelha. Afinal, doe muito para quem ama, admitir que aquela idealização, o ídolo – que você criou a partir das tuas próprias expectativas e análises nada imparciais, pode não ser algo perfeito.

Voltemos aos exemplos. Em 2018, durante a copa do mundo na Rússia, o youtuber Júlio Cocielo do Canal Canalha, foi mais uma vítima do cancelamento. O mesmo fez um post sobre um dos jogadores da seleção francesa: "Mbappé conseguiria fazer uns arrastão top na praia hein?". O fato incomodou, com razão, os internautas, pela questão racial. Mbappé, jogador negro, é muito rápido e, como alegou na época, Júlio fez um comentário em torno de sua velocidade, pensando em como ele seria eficiente em um "arrastão". Porém, por todo o contexto social e histórico, as pessoas interpretaram esse tweet como um caso explícito de racismo.

O caso rendeu grandes perdas para Cocielo, que na época chegou a perder vários patrocínios, sem contar a quantidade de ódio que recebeu nas redes sociais durante o ocorrido. Adidas, Banco Itaú e Submarino foram algumas das marcas que cortaram relações com o youtuber.

Figura 4: Júlio e seu pedido de desculpas via twitter

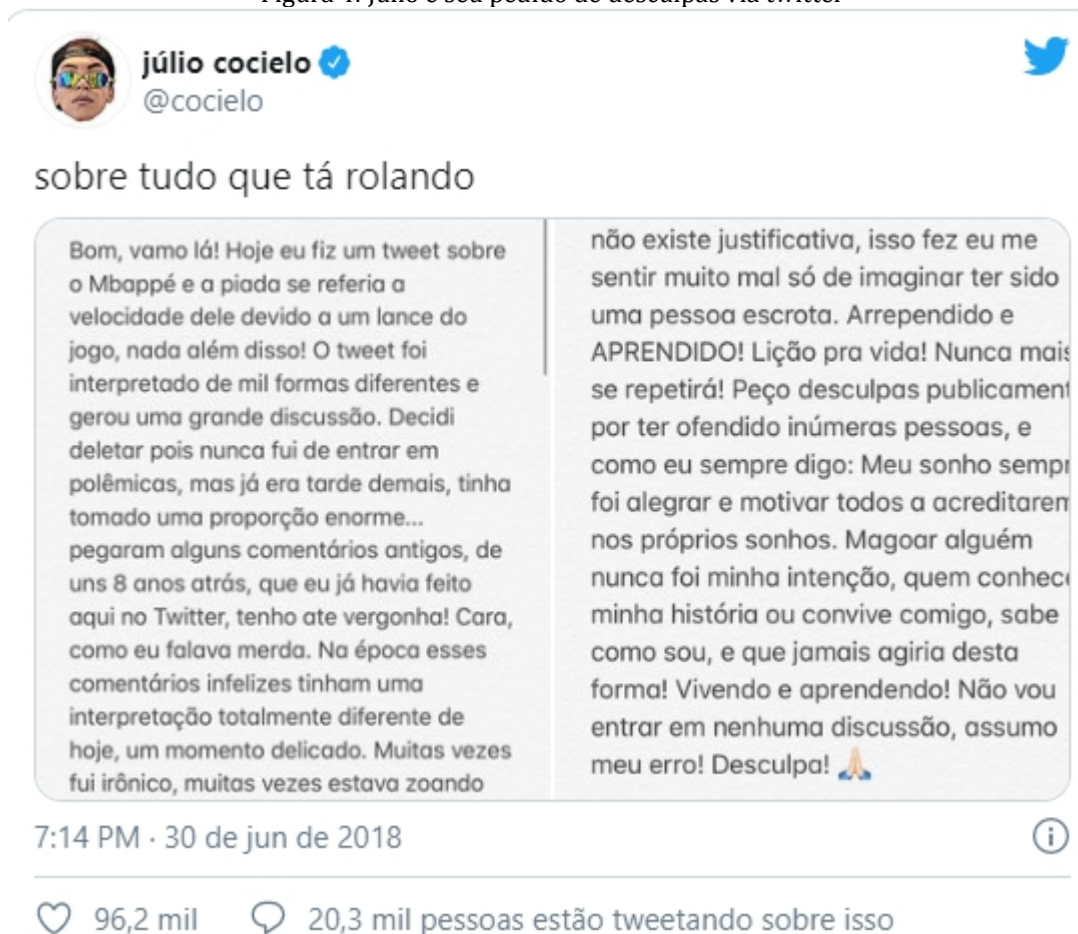


Foto por Alessandro Ferreira 01/07

Seu pedido de desculpas dividiu opiniões entre a corte do tribunal, mas no final das contas, Júlio se mostrou arrependido o suficiente para buscar sua sentença. "Agradeço as pessoas que souberam me ouvir e explicar sobre o racismo institucional e racismo velado. É algo que todo mundo precisa aprender e entender". Sua resposta, afirmando sua ignorância e demonstrando a intenção e interesse por reconhecer seus erros foram suficientes para agradar maior parte dos juízes de plantão, os quais acompanhavam a causa sedentos por mais deslizes. Afinal trata-se de ver a pessoa afundar em seus erros, mas não em sua melhora.



Não podemos deixar de lado o caso BBB20. O Big Brother Brasil sempre foi conhecido por atrair pessoas de cunhos e posicionamentos diferentes, fórmula perfeita para a discórdia. Esse ano, 2020, a pauta mais comentada foi a do feminismo. Devido às manifestações de machismo explícitas e comentários nada agradáveis, desrespeitosos e extremamente opostas ao que se vem tentando desconstruir na sociedade atual, os homens foram cancelados logo no começo do programa e, conseqüentemente, eliminados um por um. Porém, chegou um momento do jogo em que algumas das mulheres, segundo análise do público, perderam de vista essa bandeira levantada. Com a chegada de um novo participante, algumas das mulheres começaram a ser acusadas de seletividade em sua militância, ou seja, o que valia para os homens eliminados, não valia para quem estava do lado delas.

Isso gerou uma revolta do público, que acabou por eliminar as mulheres, cuja trajetória havia se perdido durante o confinamento.



não vou passar pano pra um ASSEDIADOR nojento.  
#ForaPyong  
pra quem não lembra:  
(quem não for fora pyong por favor pare de me seguir)  
[twitter.com/priorsincerao/...](https://twitter.com/priorsincerao/)

12:16 AM · 16 de mar de 2020

58 18 pessoas estão tweetando sobre isso



Pra quem esqueceu quem realmente esse rato é, ta aqui

Prior: O que essa mina ( Mari) foi fazer lá?  
Hadson: Foi dar pro Lucas  
Lucas: Mas eu não quis comer. Não tava com fome.  
#BBB20

[twitter.com/Kcomenta\\_/stat...](https://twitter.com/Kcomenta_/stat...)

12:08 AM · 18 de mar de 2020

9 Veja outros Tweets de Marcassa



A menina dormindo e esse bando d babaca falando dela "imagina namorar alguém assim" "a Gizelly não me dá sossego" "ela não faz, eu vou parar" Marcela acha que ta arrasando, Daniel dava a liderança até pro macaco da Flay, pra n ter que transar com ela e ela aí



6:28 AM · 9 de mar de 2020



Pra quem esqueceu quem realmente esse rato é, ta aqui

Prior: O que essa mina ( Mari) foi fazer lá?  
Hadson: Foi dar pro Lucas  
Lucas: Mas eu não quis comer. Não tava com fome.  
#BBB20

[twitter.com/Kcomenta\\_/stat...](https://twitter.com/Kcomenta_/stat...)

12:08 AM · 18 de mar de 2020



ivy: "quem que penteia cabelo com um trem desse? (pente garfo)"

pyong: "o babu, ele usa pq o cabelo dele é especial (tom de ironia)"

Ivy mais uma vez dando show de PRECONCEITO no BBB e pyong e gizelly rindo e apoiando, eu tenho NOJO desse grupo

#bbb20  
[twitter.com/elmagostan/sta...](https://twitter.com/elmagostan/sta...)

2:02 AM · 15 de mar de 2020



3

Essas reações ilustram um pouco disso, mas não chegam nem perto de toda a mobilização social nas redes sociais, principalmente no twitter, em torno dessa edição

do programa. Entretanto, não percamos o foco. O meu ponto é que, enquanto boa parte dos participantes (em geral masculino, acusados de atitudes machistas como vemos nas imagens retiradas do twitter) não conseguia ou preferiu não reconhecer/assumir suas atitudes preconceituosas, machistas e retrógradas, outros se mostraram mais dispostos a reconhecer seus erros, buscando estudar e aprender com o que fora pontuado como “falhas” dentro do programa. Um desses casos foi da ginecologista Marcela McGowan, participante que sofreu com o cancelamento, mas se demonstrou aberta a mudanças. Ainda falou sobre o linchamento virtual que recebeu após sair do confinamento:

"Eu acho muito importante ouvir críticas na minha vida. Todas as coisas construtivas e os erros grandes que me foram pontuadas no meu pós, eu faço questão de estudar, de entender e de melhorar. Mas existe um cancelamento, um linchamento que acontece por causa de situações no jogo, como se todos fossem perfeitos". Falou Marcela em entrevista para o UOL. Claro, o BBB possui um quesito a mais por todo o estresse do confinamento e a pressão conforme o jogo vai avançando, mas não deixa de ser um ambiente no qual as pessoas vivem. Comentários racistas, homofóbicos, machistas aconteceram e a internet não perdoou.

Contudo, a importância de tentar encontrar, em meio do linchamento, o seu erro e buscar formas para melhorar é sempre a melhor maneira de lidar com essa questão.

### **Quem cala consente**

Outro caso curioso, do qual é necessário tratar, está ligado à necessidade que a cultura do cancelamento criou, principalmente nas personalidades públicas: influenciadores, famosos etc. Hoje em dia é mais válido publicar uma mensagem de apoio a algum movimento, ou logo se posicionar a favor do lado “moral” mesmo que não seja da tua virtude apoiar aquela causa ou grupo.

Não é surpresa vermos entidades, marcas, empresas, pessoas que se posicionam pelo medo de perder seu alcance e o respeito/poder que já alcançaram no mercado consumidor. Há sim, um cunho mercadológico nesses posicionamentos. O psicanalista Lucas Liedke<sup>4</sup> aborda dessa questão: “O cancelamento enquanto fenômeno está alinhado ao pensamento neoliberal em que vivemos, onde pautamos as nossas escolhas pela mentalidade de consumo e da substituição. Podemos deixar de comprar produtos de uma empresa envolvida em um escândalo ambiental, assim como cortamos os vínculos com um familiar em função de seu posicionamento político.” Em publicação de seu Medium<sup>5</sup>.

Sua colocação demonstra como a sociedade se resume a rodear-se daquilo que lhe interessa e pronto. Sem dúvidas, devemos nas redes sociais, buscar aquilo que nos interessa, afinal, todos devem ser livres para postar aquilo que pensam, contanto que não firam ou faltem com o respeito do próximo, como deveria ser ao menos. Essa substituição tende por tomar conta dos posts em tempos de “discussões acaloradas” nas redes sociais. O medo de acontecer algo semelhante a Pugliesi, Cocielo e tantos outros controla, através do medo, aos demais influenciadores e formadores de opinião, que temem estar nos holofotes ou se tornarem matéria para os mais diversos sites de fofoca. Uma situação curiosa é quando não ocorre esse posicionamento. Qual a reação popular?

Figura 10: Carta aberta de Felipe Neto no Twitter



Foto por Alessandro Ferreira em 01/07

Este post foi feito pelo influenciador/youtuber Felipe Neto no dia 9 de maio de 2020. No vídeo “carta aberta” Felipe faz uma crítica política ao governo vigente de Jair Bolsonaro e aos constantes ataques à democracia (assunto para outro artigo). Porém, não fica por aí, o influenciador ainda sugere que já acabou o período para se calar, e que a partir desse momento, quem permanecesse calado estava sendo conivente e, em suas palavras, fascista.

Há vários pontos para se analisar, primeiro vamos lembrar o que é definido como fascismo: movimento político e filosófico ou regime (como o estabelecido por Benito Mussolini na Itália, em 1922), que faz prevalecer os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais e que é representado por um governo autocrático, centralizado na figura de um ditador<sup>6</sup>. Um governo ditador está previsto para impor sua crença e “opinião” sobrepondo quaisquer sejam as demais. Me parece com algo posto no vídeo.

Outra questão a se analisar e amarrar com o que foi dito por Liedke. Essa substituição é muito rápida. Se um influenciador vai de encontro à opinião de uma empresa, já ficou explícito como a instituição reage. Não são todos que estão preparados e possuem a coragem necessária para se posicionar.

E por fim, mas não menos importante. Vivemos, ou ao menos queremos crer, num regime democrático. Ao contrário da ditadura, não há um dito superior, ninguém é obrigado a se posicionar. É necessário e muito importante que nos posicionemos, ainda mais quando se possui uma larga escala de disseminação, como é o caso desses influenciadores, porém, como obrigar alguém a um posicionamento? Posso ser contra algo, mas preferir manter minhas atitudes reservadas ao mundo tangível, deixando o virtual de lado. Em tempos polarizados as pessoas possuem necessidade de se apresentar o quanto antes no lado “correto”, mas será que é por sua própria opinião? Ou será apenas uma necessidade de pertencer a um movimento que muita das vezes não possui o mínimo de conhecimento?

No atual contexto social, mais vale postar uma hashtag em suas redes sociais do que gerar uma discussão e promover o conhecimento com alguém que está todos os dias ao seu lado, presencialmente, tendo atitudes fascistas, racistas, machistas, homofóbicas ou de qualquer cunho desrespeitoso, cuja bandeira você levanta nas redes sociais, afinal, nelas, o peso é bem menor.

A imagem que você deseja passar, atualmente, está muito atrelada aos posicionamentos que sua conta nas redes sociais apresenta. Por isso, vemos a crescente numa necessidade dos fãs em ver seu "ídolo" postar uma hashtag dando apoio a um movimento que eles creem. Mas pra quê? Só a tua crença naquela bandeira não é suficiente? É necessária uma confirmação daquilo que você vê como certo, para se sentir pertencente e se tornar convicto daquele movimento. Dessa forma, se desenvolve uma falsa sensação de pertencimento, afinal, não passa de um compartilhamento em que o indivíduo precisa colocar a placa de antirracismo/fascismo/homofobia e por aí vai.

Todavia, esse silêncio é, pasme, também um motivo para cancelar a pessoa. O indivíduo ao preferir não se pronunciar, acaba então se tornando complacente à determinada causa? Logo, se não faço um post na minha rede social, me torno automaticamente um fascista. Muitos artistas e influenciadores criticaram a forma como Felipe colocou as palavras nesse vídeo. Creio que sua intenção fora a melhor, numa tentativa de motivar mais pessoas a se pronunciarem, gerando uma união virtual em prol da democracia e enfrentar as correntes totalitárias. Porém, ao promover esse discurso, caiu no poço em que derrubou a quem se calou.

### **Cancelar a cultura do cancelamento é solução?**

Esse artigo elucida que a cultura do cancelamento promove uma análise dúbia, tendo em vista suas diferentes vertentes e possíveis interpretações. Podendo atuar de forma positiva, mas também, muito agressiva, tornando-a negativa.

Cada história de cancelamento é um caso diferente. Algumas parecem mais justas e até necessárias. Outras parecem uma manifestação exagerada de ódio ou mesmo uma atitude infantil que só confirma a nossa atual dificuldade de estabelecer diálogos. Cancelar uma pessoa talvez seja lidar de forma muito superficial com a ponta do iceberg de uma questão social e cultural muito maior. [...] Qual é a penalidade e o nível de tolerância para lidar com a ignorância ou o erro do outro? Existe algum espaço para o perdão e o arrependimento? Existe tempo para o outro rever suas ações ou seu discurso e quem sabe converter a sua posição subjetiva? (LIEDKE, 2020, p. 1)

Nesse ponto Liedke posiciona-se de forma muito feliz ao questionar qual a penalidade e o nível de tolerância diante do erro alheio. Essa dificuldade de diálogo se reafirma com o crescimento do linchamento virtual, dos bloqueios, da repulsa a aquilo que não nos identificamos. Algo que afirmo e reafirmo nesse artigo é a necessidade de perceber como alguns casos são importantes, por representarem um movimento que necessita dessa voz de cancelamento para que haja mudança, vide denúncias de assédio em Hollywood e no mundo todo. Porém, algo curioso é, como funciona a "ressocialização" desse indivíduo? Ou ao cancelar, simplesmente está excluído da vida e morre por completo aquela figura?

Almeida (2020, p.1) nos responde que "cancelar é produzir um morto-vivo, ou ainda, uma alma penada que habita uma casa arrastando correntes. Cancelar é um gozo de sofrimento. O cancelado e o cancelador se unificam na irresponsabilidade moral e política." Devido à sua visão política de ser necessária uma discussão com propósitos educacionais, afinal, como pudemos notar, a cultura do cancelamento parte de

perspectivas sociais em grande maioria, na qual o indivíduo tido como errado, pode e deve buscar aprender e conhecer mais sobre determinado assunto.

O autor ainda cita a cultura indígena, a qual coloca o indivíduo que errou e todos sentam a sua volta, dizendo todas as coisas boas que já fez, para que se lembre de sua capacidade de melhorar. Contudo, vale ressaltar e reafirmar, nem todos os cancelamentos estão aptos a discussão. Casos de questão judicial, racismo, homofobia, pedofilia entre outros devem ser resolvidos juridicamente, não via redes sociais. Uma postagem se mantém necessária para expor a pessoa pelo que fez? Como medir e identificar um erro digno dessa exposição virtual? Fica a questão para o leitor.

Mais uma citação de Liedke torna mais fácil ou profunda essa reflexão:

Encontrar um bode expiatório para representar o grande mal de uma luta moral ou ideológica, por vezes, pode ser uma manobra coletiva cruel contra um único indivíduo. Ao mesmo tempo, é uma forma efetiva de criar uma marcação simbólica no tempo e na cultura. Heróis (e anti-heróis) sempre foram eternizados pelo que fizeram e pelo que foi feito com eles, e com isso modificamos e evoluímos o pensamento vigente para chegarmos em algo novo; ainda que alguns corpos e nomes precisem ser sacrificados no meio do caminho. (LIEDKE, Lucas. CULTURA DO CANCELAMENTO)

Portanto, é necessário rever como a cultura do cancelamento vem afetando e transformando a sociedade. Levantar bandeiras requer mais do que simplesmente blindar-se através de uma publicação. É bastante importante dar coro ao grito de causas sociais e buscar aprender, conhecer e valorar suas vozes, assim será possível desenvolver uma capacidade de apoiar e dar visibilidade a elas. Liedke deixa a dúvida para o leitor, enquanto Almeida finaliza seu texto com a seguinte frase: "A cultura do cancelamento deve ser cancelada porque nada tem a ver com o Brasil."

É complicado tentar finalizar com uma declaração concreta, porém é um tema polêmico que gera uma discussão interessante. Enquanto é necessário expor para o indivíduo, muitas vezes cômodo em sua posição e sem noção do mal que pode estar causando a outros indivíduos, para então buscar uma melhora. Também se faz necessário pensar em como essa exposição será feita, pois o tribunal da internet não mede suas sentenças. Além disso, vale retomar a questão do silêncio. Omitir ou calar-se diante as redes sociais e a pressão virtual para fazer parte de um movimento, tornam-me oposição? Há quem se posicione por viés mercadológico, visando manter as marcas a seu lado, conservando sua imagem com o público que lhe acompanha, majoritariamente a favor da mesma opinião que esse influenciador/formador de opinião. O medo toma conta do silêncio, mas ainda creio que nesse sentido, as atitudes fora das redes mais valem do que uma simples hashtag, embora entenda e respeite a quem publica/reposta e compartilha no intuito de dar visibilidade às mais diversas causas.

A internet é um espaço para conectar-se, discutir sim, rever conceitos e, como tudo em nossa vida, aprender. Porém cuidado, em um click ou outro, seu nome pode estar nos assuntos mais comentados e então o aprendizado se perde em meio aos "acho que" e a ordem não é colocada, mas sim, compartilhada.

## Referências

ALMEIDA, S. (2020). A cultura do "cancelamento" é a antipolítica por excelência.

Disponível em:

<https://portaldisparada.com.br/cultura-e-ideologia/cancelamento-antipolitica/>.

Acesso em 30 de jun 2020.



- ANDRADE, Ranyelle. Cultura do cancelamento expõe intolerância desta geração. 2020. Disponível em:  
<https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/cultura-do-cancelamento-expoe-intolerancia-desta-geracao>. Acesso em 30 jun 2020.
- ÁVILA, F. (2020). BBB20: Cancelados! veja os ex-favoritos do público. Disponível em:  
<https://www.ofuxico.com.br/bbb/noticias/bbb20-cancelados-veja-os-ex-favoritos-do-publico/2020/03/22-373907.html>. Acesso em 30 de jun 2020.
- BrasilEscola. Política. Disponível em:  
<https://brasilescola.uol.com.br/politica/politica-definicao.html>. Acesso em 1 de jul 2020.
- CALAIS, B. (2020). Festa durante isolamento pode ter causado prejuízos de R\$ 3 milhões a Gabriela Pugliesi. Disponível em:  
<https://forbes.com.br/colunas/2020/05/festa-durante-isolamento-pode-ter-causado-prejuizos-de-r-3-milhoes-a-gabriela-pugliesi/>. Acesso em 1 de jul 2020.
- CANDIDO, C. (2020). Ágora Virtual. Disponível em:  
<http://www.caosmose.net/pierrelevy/agoravirtual.html>. Acesso em 1 de jul 2020.
- CUNHA, C. Assédio sexual – denúncias em Hollywood trazem debate sobre o que é violência. Disponível em:  
<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/assedio-sexual-em-hollywood-multas-por-assedio-nas-ruas-ja-surgem-pelo-mundo.html>. Acesso em 30 jun 2020.
- DEMARTINI, F. (2019). A “cultura de cancelamento” foi eleita como termo do ano em 2019. Disponível em:  
<https://canaltech.com.br/redes-sociais/a-cultura-de-cancelamento-foi-eleita-como-termo-do-ano-em-2019-156809/>. Acesso em 30 jun 2020.
- FRAGA, R. (2020). Além de Alessandra Negrini: lembre famosos que já foram "cancelados" nas redes sociais. Disponível em:  
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/gente/noticia/2020/02/alem-de-alessandra-negrini-relembre-famosos-que-ja-foram-cancelados-nas-redes-sociais-ck6qh23vq0jpk01qd7hp6a7li.html>. Acesso em 30 jun 2020.
- F5 Folha. (2018) Júlio Cocielo diz estar consciente do seu erro e que foi imaturo: 'Eu vacilei'. Disponível em:  
<https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2018/07/julio-cocielo-diz-estar-consciente-do-seu-erro-e-que-foi-imaturo-eu-vacilei.shtml>. Acesso em 1 de jul 2020.
- G1. (2019). MC Gui tem mais shows cancelados após vídeo de bullying na Disney. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2019/10/23/mc-gui-tem-mais-shows-cancelados-apos-video-de-bullying-na-disney.ghtml>. Acesso em 30 jun 2020.
- IZEL, A. (2020). A cultura do cancelamento. Disponível em:  
[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/03/17/internas\\_opiniao,834742/artigo-a-cultura-do-cancelamento.shtml#:~:text=%C3%89%20exatamente%20isso%20que%20a,%E2%80%9Ccancelamento%E2%80%9D%20comecem%20a%20surgir](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/03/17/internas_opiniao,834742/artigo-a-cultura-do-cancelamento.shtml#:~:text=%C3%89%20exatamente%20isso%20que%20a,%E2%80%9Ccancelamento%E2%80%9D%20comecem%20a%20surgir). Acesso em 30 jun 2020.
- LÉVY, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.
- LIEDKE, L. (2020). A cultura do cancelamento. Disponível em:  
<https://medium.com/psicanaliedke/cultura-do-cancelamento-d34539f419be>. Acesso em 30 jun 2020.

- LIMA, J. (2019). Quais os efeitos da cultura do cancelamento. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/11/01/Quais-os-efeitos-da-cultura-do-cancelamento>. Acesso em 30 de jun 2020.
- LÔBO, R. (2014). Aldeia Global: que conceito é esse? Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/pensar/2014/09/20/noticias-pensar,159524/aldeia-global-que-conceito-e-esse.shtml>. Acesso em 1 de jul 2020.
- ROSA, N. (2020). O que é cultura do cancelamento? O que significa nos mundos real e digital? Disponível em: <https://canaltech.com.br/comportamento/o-que-e-cultura-do-cancelamento-164153/>. Acesso em 30 jun 2020
- UOL. Ex-BBB Marcela revela pedido por ajuda médica e lamenta 'cancelamento'. (2020). Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/03/ex-bbb-marcela-revela-pedido-por-ajuda-medica-e-lamenta-cancelamento.html>. Acesso em 1 de jul 2020.
- WAKKA, W. (2018). Julio Cocielo perde patrocínios após polêmica com post considerado racista. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/julio-cocielo-perde-patrocinos-apos-polemica-com-post-considerado-racista-117164/>. Acesso em 1 de jul 2020.

## Notas

<sup>1</sup> Graduando do curso de Comunicação Social – Produção em Conhecimento em Cultura, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. 2020. Email: [alessandrofsf13@gmail.com](mailto:alessandrofsf13@gmail.com)

<sup>2</sup> Marshall McLuhan (1911 – 1980) destacado educador, intelectual, filósofo e teórico da comunicação canadense, conhecido por vislumbrar a Internet quase trinta anos antes de ser inventada.

<sup>3</sup> Todas fotos retiradas de:

<https://www.ofuxico.com.br/bbb/noticias/bbb20-cancelados-veja-os-ex-favoritos-do-publico/2020/03/22-373907.html> em 01/07/2020

<sup>4</sup> Lucas Liedke Psicanalista e Analista de Cultura e Comportamento. Citações retiradas de seu texto no medium (Cultura do Cancelamento) em <https://medium.com/psicanaliedke/cultura-do-cancelamento-d34539f419be> 2020

<sup>5</sup> Site para publicar artigos e textos: <https://medium.com/psicanaliedke/cultura-do-cancelamento-d34539f419be> em 01/07/2020

<sup>6</sup> De acordo com:

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/fascismo-italiano---contexto-historico-a-criese-italiana-e-o-fascio-de-combate.htm#:~:text=O%20fascismo%20%C3%A9%20um%20movimento,ra%C3%A7a%20sobre%20os%20valores%20individuais>. Em 01/07/2020.



## AS NARRATIVAS DE PROFESSORES (AS) E SUAS EXPERIÊNCIAS DE TEMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE

### THE NARRATIVES OF TEACHERS AND THEIR EXPERIENCES OF TIME IN TEACHER EDUCATION

### LAS NARRATIVAS DE LOS PROFESORES Y SUS VIVENCIAS DEL TIEMPO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rebecca Machado Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Liege Maria Queiroz Sitja<sup>2</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo é um recorte do estudo de dissertação de mestrado intitulado “A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente”<sup>3</sup>, no qual os professores pesquisados revelaram através das narrativas suas interpretações sobre o conceito de experiência a partir da elaboração de sentidos existenciais com a vida/presença, tempo/espço, profissionalidade/criação. Para efeito de discussão nesse texto, enfocaremos apenas a experiência de tempo à luz de Heidegger (1998) para elucidar os processos de compreensão temporal que se deram na experiência e formação docente das pesquisadas. Como percurso metodológico optou-se pela hermenêutica fenomenológica com inspiração biográfica por entender que o fenômeno da formação docente é melhor compreendido quando se passa a conhecer as histórias de vida do professor em sua existencialidade e dos sentidos que emanam no seu trabalho de reflexão sobre o que se passou e sobre o que foi observado e percebido em sua caminhada. É possível dizer que as entrevistas narrativas foram aberturas fecundas para o descortinamento da relação do professor com a experiência de tempo na formação docente.

**Palavras-chave:** narrativas de professores; experiências de tempo; formação docente

#### **Abstract**

This article is part of the master's dissertation study entitled “Experience and its existential meanings in teacher education”, in which the teachers surveyed revealed through their narratives their interpretations of the concept of experience from the elaboration of existential meanings with the life / presence, time / space, professionalism / creation. For the purpose of discussion in this text, we will focus only on the experience of time to elucidate the processes of temporal understanding that took place in the experience and teacher training of those surveyed. As a methodological path, the phenomenological hermeneutics with biographical inspiration was chosen because it understands that the phenomenon of teacher education is better understood when one comes to know the life stories of the teacher in his existenciality and the meanings that emanate in his work of reflection on what happened and what was observed and perceived in his walk. It is possible to say that the narrative interviews were fruitful openings for the unveiling of the teacher's relationship with the experience of time in teacher education.

**Keywords:** teacher's narratives; time experiences; teacher training

## Resumen

Este artículo es un extracto del trabajo de tesis de maestría titulado "La experiencia y sus significados existenciales en la formación del profesorado", en el que los profesores encuestados revelaron a través de sus narrativas sus interpretaciones del concepto de experiencia a partir de la elaboración de significados existenciales con vida / presencia, tiempo / espacio, profesionalismo / creación. A los efectos de la discusión en este texto, nos centraremos únicamente en la experiencia del tiempo a la luz de Heidegger (1998) para dilucidar los procesos de comprensión temporal que tuvieron lugar en la experiencia y formación docente de los encuestados. Como camino metodológico se eligió la hermenéutica fenomenológica con inspiración biográfica porque entiende que el fenómeno de la formación del profesorado se comprende mejor cuando se llega a conocer las historias de vida del profesor en su existencialidad y los significados que emanan en su trabajo de reflexión sobre lo que lo que sucedió y lo que se observó y percibió en su caminar. Se puede decir que las entrevistas narrativas fueron fértiles aperturas para el desvelamiento de la relación del docente con la experiencia del tiempo en la formación docente.

**Palabras clave:** narrativas de profesores; experiencias temporales; formación de profesores

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 14/12/2020

Aceptación: 26/12/2020

## Introdução

As pesquisas baseadas em narrativas biográficas em que os docentes falam de si, das suas vivências e experiências ganharam maior notoriedade no campo acadêmico, sobretudo, a partir da última década de 90 do século XX e, desde então, foram aos poucos sendo consolidadas no Brasil, especialmente na área educacional. As narrativas de professores passaram a ser um caminho para compreender a formação docente colocando em destaque temas em torno da identidade, memória, história de vida e desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A perspectiva de pesquisa a partir das narrativas vincula-se ao movimento interacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de abordagem experiencial (Clementino de Souza, 2007). Nesta, as experiências de cada professor tornam-se um campo riquíssimo para investigação, pois ajudam a descortinar os sentidos e caminhos que mobilizam a formação. É importante destacar que o processo biográfico, no contexto da formação de professores, oportuniza a estes profissionais a compreensão do sentido dado ao seu fazer docente e a todo o universo que cerca a sua práxis.

Assim, a pesquisa intitulada "*A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*" que serve de subsídio para o presente texto, tomou como base metodológica a hermenéutica fenomenológica com inspiração biográfica obtendo das entrevistas narrativas de professores um rico arcabouço das suas experiências de vida/presença, tempo/espço, profissionalidade/criação para compreensão do fenômeno estudado. Porém, para efeito de discussão nesse texto, enfocaremos apenas a experiência de *tempo* das professoras a fim de elucidar os processos de compreensão temporal que se deram na experiência e formação docente das pesquisadas, por outras palavras, como elas temporalizam o seu fazer profissional. É relevante dizer que apesar desse tipo de

pesquisa vir a ser marcada pela incerteza, visto que não objetiva alcançar a totalidade universal de um fenômeno, ela pode revelar um contexto relacional fecundo, tecido por fios temporais no emaranhado das narrativas dos sujeitos.

Desta maneira, o recorte de pesquisa apresentado neste artigo objetiva conhecer a experiência de tempo, à luz de Heidegger (1998), e para tanto se subdivide em três seções que visam discutir *A hermenêutica fenomenológica e as narrativas docentes* como um caminho de interpretação para conhecer as experiências das professoras e suas reverberações na formação, em seguida elucida *Percurso metodológico da pesquisa* que revela os caminhos metodológicos percorridos durante a construção do estudo e, por fim *O narrar a si: experiências de tempo das professoras* trazendo as narrativas que emanaram de cada professora ao refletir sobre sua história de vida e formação.

## **1 A hermenêutica fenomenológica e as narrativas docentes**

A interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida produz subsídios para se pensar os processos formativos em toda a sua complexidade e, portanto, pensar no fenômeno da formação de forma mais ampla. Desta forma, compreender em uma abertura hermenêutico-fenomenológica, requer do pesquisador uma sensibilidade ética para estabelecer diálogo com as interpretações dos professores como foi o caso da pesquisa que deu origem ao presente artigo, pois tais interpretações dizem respeito ao mundo da vida e das singularidades que emanam como modos de ser professor.

Galeffi (2001), fazendo uma analítica do conceito “compreensão” em Heidegger (1988), afirma que a compreensão é um projetar e possui a possibilidade de se elaborar formativamente. É precisamente esta propriedade formativa que se diz interpretação. Interpretar, portanto, é o modo de apropriação da compreensão. Toda compreensão é compreensão quando interpreta formas elaboradas e não é uma simples operação de tomada de consciência do que se compreendeu, mas é a própria possibilidade projetada na compreensão.

Assim, através das entrevistas narrativas, se buscou nesse estudo uma hermenêutica que auxiliasse na interpretação da experiência/existência na formação docente, apontando para a dimensão do próprio modo de ser do homem no mundo como apresenta Heidegger (1988, p. 198) em *Ser e Tempo*: “[...] o que se pode na compreensão enquanto existencial não é uma coisa, mas o ser como existir”. As histórias de vida e formação se encaixaram, portanto, nesta tentativa de perceber/sentir sinais de significações do acontecer experiencial como possibilidade do vivido pela reflexão de si e de sua abertura na formação docente. Segundo Josso (2008):

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (p. 19)

A hermenêutica e a fenomenologia como aberturas para compreensões das relações mais subjetivas da formação com articulações entre vida e intencionalidades oferece um novo paradigma interpretativo, no qual “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (Clementino de Souza e Sitja Fornari, 2008, p. 117). A concepção fenomenológica ainda permitiu que se falasse em construção da realidade e do conhecimento dando-se em um



movimento de ser e de conhecer pela experiência pondo em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação tecida na história de uma vida.

A inspiração biográfica coadunou com a pesquisa, pois revelou na sua proposta teórica a passagem para e pelo singular, o vivido, o experiencial e o existencial em toda a sua complexidade. As entrevistas narrativas dos professores em exercício foram instrumentos para as compreensões sobre a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Tal forma de considerar a experiência colocou a linguagem num lugar privilegiado, como nos aponta Fornari (2009).

Dessa perspectiva as palavras estão vivas, pulsam em nosso ser- não são instrumentos que usamos para descrever objetivamente a realidade- elas estão abertas à expressão de múltiplas possibilidades. São como as obras de arte, expressões humanas que estão presentes na textura do mundo. Um mundo que é histórico e que está em constante transformação. (pp. 39-40)

Os sujeitos da pesquisa não são, nessa perspectiva metodológica, percebidos como fontes que trazem conhecimentos imobilizados e estáticos. Ao contrário, falam e dialogam com sua experiência, e estão nesta abertura construindo sentidos que lhes possibilitam interpretar sua própria formação. O narrar exige/requer esforços duplicados do sujeito, já que este é convidado a trazer os conteúdos para a fala (ainda e como ficção de si) e convidado a admitir-se como intérprete da própria narração. As leituras de Josso (2008) provocaram a percepção de que esta é uma forma de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular que pode ampliar a vivência pessoal e profissional do professor.

A compreensão de si através das narrativas conduz a uma ressignificação da experiência num movimento circular de aprendizagem a partir da própria história de vida das participantes na narrativa de si. Portanto, se pressupõe movimentos perceptivos constantes da experiência, como salienta Josso:

Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas. (2004, p. 38)

É possível dizer que nesse encontro com as narrativas, os (des)caminhos da formação pessoal são vislumbrados pelas professoras e realçam as particularidades das experiências e a relação singular com as condições materiais de existência, aportes educacionais recebidos, conhecimentos, saberes vívidos, de maneira articulada, no percurso formativo.

## **2 Percorso metodológico da pesquisa**

O principal critério de seleção das participantes da pesquisa foi a adesão ao convite de participação a partir do tema de investigação, já que, numa abordagem hermenêutico-fenomenológica, o conhecimento que emana das falas não é simplesmente uma coleta de dados, mas trata-se da própria disposição do sujeito para narrar suas experiências e mobilizar sentidos. Entendeu-se desta forma, como fundamental, que cada participante da pesquisa se implicasse, e, por conseguinte trouxesse nas entrevistas narrativas suas intencionalidades e expectativas. Assim a pesquisa em questão possui uma abordagem qualitativa que se preocupa com a

profundidade do fenômeno, em detrimento de sua extensão, priorizando o sentido que as pessoas constroem na relação com o mundo. Decorrente deste primeiro critério, outros dois secundários foram também levados em consideração: o fato de serem professoras em exercício docente<sup>4</sup> no momento da pesquisa e terem feito ou estar fazendo uma formação continuada. Esses critérios foram elucidados para coadunar com os objetivos<sup>5</sup> da pesquisa a fim de acessar os movimentos e os tempos formativos dos professores. Das treze professoras que atuavam no CMEI<sup>6</sup>, nove<sup>7</sup> responderam positivamente ao convite. As nove participantes atuavam no momento da pesquisa com turmas de Educação Infantil no CMEI onde a investigação se desenhou.

Para as entrevistas<sup>8</sup> narrativas buscou-se como norteamento o objetivo principal, que foi *Compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*, e a partir dele foram levantados marcadores que ofereceram caminhos de busca, corroborando, assim, com os objetivos específicos: *o reconhecimento da experiência na formação; os sentidos existenciais nas suas relações com a docência; e as experiências formativas no itinerário da profissionalidade docente*. A partir de pontos-chave dos objetivos específicos (*experiência, sentidos existenciais, vida/presença, tempo/espaco/profissionalidade/criação*) foram criados quatro marcadores (*1-Formação inicial; 2-Formação continuada; 3-Ações pedagógicas na docência e 4-Relação da docência em Educação Infantil com a própria formação*) que ajudaram as entrevistadas a narrarem direcionando fatos e memórias que corroborassem com as especificidades do fenômeno da formação. Antes de iniciar cada entrevista, tanto os pontos-chaves<sup>9</sup> quanto os marcadores eram lançados à mesa sem uma ordem específica, de maneira que pudessem guiar a fala das entrevistadas. Contudo, deixou-se acordado com as participantes a liberdade para conectar suas narrativas com as palavras-chave de acordo com aquilo que fosse surgindo em suas falas e experiências. Os marcadores foram dispositivos não diretivos, porque ainda que indicassem caminhos, era possível que cada professora falasse de coisas diversas a partir da sua história de vida e docência e nesse caminhar a experiência foi se mostrando, ganhando força e expressão.

A partir das narrativas e das compreensões hermenêutico-fenomenológicas que emanaram na pesquisa foi revelado também um tripé com pontos nodais que levaram ao par 'experiência-sentido' que se deu por tópicos emergentes nas falas das professoras-pesquisadas usando o critério de importância e repetição baseado em uma sistematização do método fenomenológico proposto por Amedeo Giorgi (1995), para quem a ideia do método deve partir das estruturas subjetivas de significados e de suas intenções. Desta forma, o professor foi concebido na pesquisa dentro de um plano existencial onde os pontos e nós constituíam experiências que se conectavam e davam sentido à sua formação. Foi nesta perspectiva que se estruturou o tripé com as seguintes categorias: *Experiência-sentido-vida/presença; Experiência-sentido-tempo/espaco; Experiência-sentido-profissionalidade/criação*.

Esse enquadramento temático possibilitou uma articulação com a hermenêutica fenomenológica trazida em questão, respaldando as possíveis compreensões. Contudo, vale ressaltar mais uma vez que para efeito de discussão nesse texto a ênfase será dada ao tripé *Experiência-sentido-tempo/espaco* para especificar a experiência de tempo que as professoras estabeleceram com essa categoria.

### **3 O narrar a si: experiências de tempo das professoras**

O narrar a si foi assim intitulado por entender que a narrativa parte de certa ontologia do ser, revelando o próprio ser em sua experiência. Porém, esse narrar a si não se resume a uma metafísica teleológica enquanto confissão ou entendida simplesmente

como postura pragmática que prevê a objetividade cientificista e racionalista. Numa perspectiva hermenêutica não se pode reduzir a narrativa a uma tarefa mecânica ou factual. Ao contrário, a narrativa perpassa por um caminho de conhecimento que emerge num contexto intelectual de produção de singularidades e experiências. O sujeito parte da experiência de si, questionando os sentidos das suas aprendizagens (Clementino de Souza e Sitja Fornari, 2008). Portanto, ao questionar suas aprendizagens se faz possível ao professor pensar: quais são as experiências que se abrem nos tempos na formação docente? Que tempo é este?

Para Delory-Monberger (2014), a ideia de tempo se lança a certa ontologia, pois se relaciona com o sentido do ser, com o sentido que o ser estabelece com o saber sobre o mundo. Ao afirmar que todo conhecimento sobre o mundo se dá a partir do conhecimento de si, ela elucida a questão do cuidado e assim se aproxima da temporalidade heideggeriana como uma condição existencial do próprio ser. O tempo não é uma sequência irreversível de instantes, como veremos a partir da narrativa das professoras. A experiência do tempo é temporalidade, é a maneira como cada um dá sentido à sua existência em seu horizonte de possibilidades. Em outras palavras, é como a pré-sença se ocupa consigo mesma e como ocupa propriamente o seu tempo. A compreensão ontológica da pré-sença funda-se na temporalidade. A constituição de ser da pré-sença pertence a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Portanto, a temporalidade originária se funda em quatro teses por Heidegger (1998): a) Originalmente, tempo é temporalização da temporalidade que, como tal, possibilita a constituição da estrutura da cura; b) a temporalidade é, essencialmente, *ekstática*; c) temporalidade temporaliza-se, originalmente, a partir do *povir*; d) o tempo originário é finito (Kirchner, 2007).

Para Heidegger (1998), no que se refere ao tempo, a existência determina a cada instante a totalidade possível do *Dasein*. O *Dasein* ou existência nos diz que nós não apenas somos, mas que percebemos que somos e que nunca estamos acabados, como algo presente. Sua tematização do tempo é uma tematização ontológica. Enquanto o *Dasein* existe, ele pode ser qualquer coisa que ainda não é. O que significa dizer: eu sou a cada instante o ente que é assim. Este ter a ser a cada instante é o cuidado. É no cuidado que está incluído o ser do *Dasein*. O cuidado é cuidar de sair daí. Há sempre qualquer coisa que pode ser ainda e que escapa. É por isso que nunca poderá capturar o *Dasein* na sua totalidade. O cuidado só se tornará existencialmente inteligível porque o fundamento último da existência é a temporalidade. Então é preciso que o cuidado tenha necessidade de tempo e conte com o tempo (Pasqua, 1993).

Essa ideia de tempo como expressão do cuidado aparece nas narrativas em dois momentos da entrevista de uma das professoras, quando fala do que compreende como formação:

*P9: Pra mim, formação é a gente poder ter tempo. Mesmo que não seja uma formação de você estar dentro de um curso, mas que você, extraclasse ou internamente, que você possa ter o seu espaço de paz, o seu espaço de leitura, o seu espaço de criatividade, e isso é tudo muito pouco.*

*P9: Ter tempo é importante para o professor. Em momentos de quietude eu me torno mais inteira, o cognitivo flui melhor, a criatividade expande os nossos processos cerebrais, os nossos processos de memória, eles exigem mais do que a gente imagina. De estarmos saudáveis, de termos essas paradas, de termos esses momentos reflexivos de estudo. Muitas vezes, eu tô aqui quieta e tô fazendo... escrevendo algumas coisas, que eu gosto de escrever um pouco. Aí, de repente, abre muita criatividade. É uma abertura pra você enxergar*

*muitas coisas que na turbulência do aluno, da fala, de vozes altas, da dinâmica muito intensa de aluno falando, professor falando, são muitos... às vezes nós temos vinte e quatro, vinte e cinco alunos em sala de aula, e é minimamente possível você estar com sua mente aberta pra criatividade, pra que você expanda sua própria metodologia de trabalho, pra coisas novas. Pra pensar: ‘Não, isso não deu certo com meu aluno, mas isso aqui é um outro caminho. Eu vou fazer um bingo, um bingo de letras, um bingo de palavras. Eu vou produzir o meu material que eu quero pra minha aula seguinte.’ Professor não tem tempo disso, nós não temos tempo pra fazer isso. Não temos tempo de cuidar desse processo.*

Para P9, a formação em seu sentido mais aprofundado precisa de tempo, como uma necessidade de compreender seu próprio processo formativo, não no seu sentido cronológico, mas no seu sentido mesmo, originário, ontológico. A formação seria um acontecimento que temporaliza o sentido do tempo presente. O essencial na vivência do tempo presente é o instante em que a necessidade o consome e se faz compreensão do que se passa e do que se faz enquanto ser docente.

A experiência originária da temporalidade não se dá fora e aquém da própria presença, como se pode perceber na reivindicação dessa professora quando diz: *“Pra mim, formação é a gente poder ter tempo.”* (P9). É da pausa para pensar, da pausa para refletir que, pra ela, nasce a compreensão de estar se formando. Já no final deste trecho ela coloca: *“Não temos tempo de cuidar desse processo.”* (P9). No que se refere ao “cuidar”, Larrosa Bondía (2014) ainda nos aponta que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, e o acontecimento nos é dado de forma pontual, impedindo a conexão significativa entre acontecimentos. *“Cada vez estamos mais tempo na escola, [...] mas cada vez temos menos tempo”* (Larrosa Bondía, 2014, p. 23). Segundo ele:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também pela velocidade. (p. 22)

Assim como nos alerta Larrosa Bondía (2014) em sua citação sobre a destruição da experiência, P9 manifesta em sua fala o sentimento de não poder ter uma emersão mais significativa e conectada com suas experiências formativas pela falta de tempo. A professora, como presença, reivindica o tempo como realização, como autotransformação. Para Heidegger (2006), “[...] todo e qualquer modo de compreender acarreta, ao mesmo tempo, dimensionamento de tempo. Todo e qualquer compreender implica experiência fundamental de coapreensão da totalidade do sentido” (Kirchner, 2007, p. 153). A temporalidade originária da pré-sença está no ser-todo. Isto fica bem próximo quando P9 busca uma compreensão da formação ligada à integração toda do seu mundo (tempo-espço), estando ela mesma no centro deste processo. Em sendo a pré-sença, já se antecipou, já se projetou como possibilidade tempo-espacial. É o sentido que possibilita que o ser se projete dessa ou daquela maneira. De fato, em absolutamente todos os afazeres cotidianos, a presença já sempre se projetou. Segundo Heidegger, o próprio da cotidianidade é o impessoal. Por isso, somente ao se reconduzir o ser-no-mundo para a unidade *ekstática* e horizontal da temporalidade pode-se compreender a possibilidade ontológico-existencial desta constituição fundamental da pré-sença. Diante disso, faz-se necessário interpretar a temporalidade como constituição ontológica (Kirchner, 2007).

A seguir, P5 mostra como sua presença se projeta em seus afazeres reconduzindo-os para a formação e dando sentido às suas experiências com o tempo docente:

*P5: Mas esse um terço de jornada mesmo, por exemplo, foi algo assim, uma conquista muito boa nesse sentido da formação continuada, porque nos possibilita, nos dá um tempo pra fazer essa formação sem cobrar um tempo a mais, assim. Foi uma coisa assim, que eu vejo como algo que vai fazer nos acrescentar muito como profissional. Pra gente que trabalha quarenta horas, você vai ter treze horas e quarenta minutos livre. Você tem o seu horário aqui na unidade, você pode fazer a troca com os colegas, que é muito rico, e você tem em casa. Ou você vai pra casa, ou pra uma biblioteca, ou vai ver um vídeo... ou fuçando a internet: 'Ah, um vídeo legal sobre isso que alguém já teve uma experiência. Que é que esse autor fala sobre isso?' 'Ah, eu vou fazer esse curso!' Como eu tô usando, por exemplo, meu horário em casa pra fazer meu artigo da especialização, pra fazer minhas leituras de forma tranquila, refletir de forma tranquila, num ambiente que me possibilita isso. Então, esse horário tá sendo, assim, formativo.*

Essa experiência do tempo anunciada por P5 como formação continuada está na atualidade e no porvir. Para Heidegger, o atender ao “futuro” se pronuncia como porvir. O porvir é o que está em advento, como ela mesma coloca: “Foi uma coisa assim, que eu vejo como algo que vai fazer nos acrescentar muito como profissional. Pra gente que trabalha quarenta horas, você vai ter treze horas e quarenta minutos livre”. Já a atualidade se apresenta como aquilo que ao modo de uma contraespera: “[...] como eu tô usando, por exemplo, meu horário em casa pra fazer meu artigo da especialização, pra fazer minhas leituras de forma tranquila, refletir de forma tranquila, num ambiente que me possibilita isso. Então, esse horário tá sendo, assim, formativo”. Em todo o seu desenrolar de fala aparece uma perspectiva do que já foi, do que está sendo e do que será, como possibilidade e abertura formativa.

P5 acredita que essa experiência com um tempo mais livre será formativa à medida que cada professor se colocar em processo formativo. Na e pela ação a pré-sença se faz e perfaz, realizando-se. Ao transformar as coisas, ela já não está só “junto às coisas”. Ela já é em si mesma. Ela já sempre se encontrou e, nessa medida, pode-se dizer que se realiza dessa ou daquela maneira. Existencialmente, portanto, “já sempre” é e está além de si mesma. Nisso, enquanto é o ente que existe faticamente, ela sempre é e está além de sua pura imanência. Este além não é coisal, mas possibilidade de sentido num modo possível de ser. De fato, a pré-sença sempre já descobre-se jogada, lançada no seio da existência. Neste caso ela já está lançada em processo formativo no mundo docente pela experiência do tempo.

A experiência do tempo evidencia-se no fato de a pré-sença sempre já ser sendo, como podemos observar na narrativa que segue:

*P7: Aí eu fico muito dividida porque eu não sei se eu entrei na Educação Infantil e me apaixonei pela Educação Infantil ou se foi o contrário. E aí nesse espaço que eu comecei a construir uma nova identidade como educadora. Comecei a estudar mais, comecei a ouvir mais do que falar mais, que o professor tem mania de falar muito e às vezes ouvir pouco. E aí eu comecei a ouvir mais os alunos, a perceber quais eram essas necessidades, como é que eu poderia atuar, assim como quando eu comecei a fazer os cursos vinculados à inclusão, por perceber que não bastava uma disciplina em um semestre da faculdade, tentar entender um universo que é tão complicado, mas tão encantador quanto. Então, a partir daí eu comecei a perceber que eu estava me tornando a educadora que eu gostaria de ser. Permaneci na Educação Infantil durante... De 2009 até os dias atuais.*



P7 sempre tem em vista alguma coisa. O ter em vista, porém, pode estar relacionado tanto ao que está por vir na sua formação como também ao que é presente ou ao que já passou, vigor de ter sido. Certamente, nessa maneira de compreender o porvir, não está em jogo um fato eventualmente ainda não acontecido. O essencial aqui é que o ter em vista é expressão do que é possível ser, do que é possível realizar, do que é possível empreender, como ela diz: “[...] a partir daí eu comecei a perceber que eu estava me tornando a educadora que eu gostaria de ser”. E, nesse sentido, a pré-sença existe em vista do que precisa ser feito e realizado de algum modo, isto é, em vista do que ainda não adveio e, então, do que está simplesmente em advento.

Daí ser fundamental compreender adequadamente o sentido ontológico-existencial do ainda presente em expressões como do que ainda está por vir, uma vez que tem um sentido diverso de já feito, já pronto, indicando tão-somente possibilidade de ser. De fato, enquanto pertence a um modo de ser possível, pode até mesmo não vir a ser, mas nem por isso deixa de ser o que e como é, ou seja, pertence à estrutura prévia da compreensão enquanto existencial fundamental da pré-sença. A possibilidade de ser e do porvir também se apresenta nesta outra narrativa:

*P2: Mesmo sem ter concluído a faculdade, eu resolvi fazer logo o concurso, pra testar. Pra saber se eu conseguia passar e tal, porque eu já queria vir pra Salvador e eu não queria vir sem ter uma segurança de trabalho mesmo e na área que eu já estava atuando. Então eu resolvi fazer o concurso. Resolvi não fazer na área de língua portuguesa, de português mesmo, porque eu sempre gostei mais da Educação infantil. Eu tinha feito uma viagem a Ilhéus, eu visitei uma escola de padres que tinha lá, eu não me lembro o nome. Quando eu entrei na sala, que eu vi aquelas crianças, me deu uma vontade... 'Eu, gente do céu, o que eu tô fazendo da minha vida, que eu não tô em sala.' Eu passei dois anos fora de sala e não tive vontade de ir nem para a clientela de idosos nem pra jovens e adolescentes. Eu tive vontade de ir para a Educação infantil. Eu disse: 'Não, é isso que eu sei fazer, é isso que eu quero fazer.' Que eu tava meio assim, numa crise de identidade, sem ter onde atuar. E aí eu digo: 'Não! Vou fazer o concurso pra área de Educação Infantil.' E aí resolvi fazer e passei. E aí, quando eu fui chamada, pra mim foi, assim, uma coisa muito boa. Embora eu tenha feito alguns trabalhos em escolas particulares, mas não era aquilo que eu queria, porque era um tipo de clientela diferente. Talvez eu ainda goste mais de trabalhar com este tipo de clientela, em comunidades mesmo. Porque o perfil é diferente. Eu trabalhei um ano em uma escola particular no Barbalho e foi assim, gostoso. A quantidade de alunos é menor em sala, tem uma infraestrutura. Tem todo um material pedagógico, mas, assim... ainda não era aquilo que eu queria. Eu queria mesmo trabalhar com crianças de comunidade na rede pública de ensino.*

Aqui o tempo aparece como um risco para a professora. Ela se lança em um concurso público para trabalhar com a educação infantil, mesmo sem ter concluído a faculdade, como uma tentativa de cuidar do seu mundo formativo, de lançar-se na ação. Como ela mesma diz, já pretendia vir para Salvador, mas o concurso seria uma segurança. Como vemos, segurança e insegurança passeiam juntas na temporalidade que se revela na experiência do tempo e, portanto, no cuidado. Para Heidegger, o arriscado é seguro na aventura e corre juntamente com a aventura. Sendo toda tentativa de asseguramento uma proteção e um cuidado, *sorge* (cura). Assim, a pré-sença é o único ente que de fato existe e se lança. É o único ente não-seguro, não-pronto, não-acabado, mas essencialmente cura, ou seja, cuidado, por contínua busca de segurança (Kirchner, 2007). Isso se evidencia também em Kirchner:

Isso evidencia-se no fato de esse ente ser o único ente já sempre ocupado e preocupado, sempre já entretido com alguma tarefa a cumprir ou mesmo quando ‘apenas’ está com e entre seus semelhantes. Nunca é, portanto, apatia total. É, antes, radical empatia. A condição de finitude, isto é, de que ela é mortal, finita, revela e acusa isso. Pois, enquanto a morte não vem, a presença continua sendo, ou melhor, ela continua existindo, sendo e estando na tarefa de ser sob um modo possível de ser. A tríplice estruturação ontológica da cura evidencia modos pelos quais a presença vive, se ocupa, e se compreende. (2007, p.135)

Essa citação de Kirchner (2007) coaduna com o que se passou com P7 quando ela revela a sua mobilização para ampliar seu contato com a educação e, mais especificamente, com a educação infantil. P7 fala como se estivesse perdendo tempo, por não estar atuando com crianças até aquele dado momento (“*Eu, gente do céu, o que eu tô fazendo da minha vida que eu não tô em sala*”), mas que ao mesmo tempo já existia muita vontade de sua parte, como uma preocupação por uma ocupação docente que a realizasse. “Vida só há onde ela é e se deixa de algum modo atar numa realização, numa concreção”, que se dá sempre de novo e a cada instante (Kirchner, 2007, p. 136).

Viver é constantemente decidir o que seremos. É ser temporal. A cada instante temos que decidir o que seremos no seguinte, o que ocupará as nossas vidas. Se a nossa vida consiste em decidir, quer dizer que na raiz de nossa vida há um atributo temporal, decidir o que seremos, portanto, o futuro, como podemos observar na narrativa a seguir:

*P3: Na minha família tem muita gente que fez curso de magistério, para ser professora. Eu achava, admirava as pessoas que tinham. Já gostava, na verdade, dessa questão da educação, de ensinar, do conhecimento. Aí comecei com o magistério, fiz magistério lá no ICEIA, na época era escola de referência aqui em Salvador, e quando eu terminei fui pra o campo do trabalho, fui trabalhar, mas na expectativa de fazer faculdade mesmo. E aí, quando chegou a hora de fazer faculdade, eu já estava trabalhando.*

P3 conta sobre certa influência para a sua escolha pelo magistério vinda da sua própria família, e que, de certa maneira, a direcionou na decisão de continuar sua formação agora na graduação em Pedagogia, como resultado de verificações e observações, tanto do seu curso de magistério, quanto da sua admiração para com pessoas que já estavam na área. Assim, a vida é, antes de tudo, um encontrar-se com o futuro. Não é o presente nem o passado o primeiro que vivemos. A vida é uma atividade que se executa para frente, e o presente ou o passado se descobrem depois, em relação com esse futuro. A vida é futurização, é o que ainda não é, é o porvir. No porvir a antecipação é uma possibilidade primordial e percebemos isto quando a professora fala: “[...] *mas na expectativa de fazer faculdade mesmo*”.

Ao tentar compreender essa temporalidade como essencialmente constitutiva no modo de ser professor e de como ela está imbricada na formação docente, parto das experiências das próprias docentes para elucidar mais um ponto da temporalidade em Heidegger, o modo de existência próprio e outro impróprio que aparecem também nesta análise, como podemos compreender na narrativa da professora P7:

*P7: Experiência pra mim é contato. É dia a dia. No início, assim, quando eu saí da graduação com essa pouca experiência é porque o contato não tinha sido o suficiente pra que eu entendesse o universo escolar. A leitura favorece, ela faz a gente entender e perceber esse meio, entender esse outro. Mas conviver, experimentar, interagir, integrar-me a esse ambiente, pra mim foi fundamental. E quando eu trouxe as pessoas com mais experiência*

*pra ter mais contato, foi pra entender como essas pessoas reagem em determinadas situações, pra que eu tentasse entender como, dentro do meu contexto, da minha identidade, eu poderia transformar essa ação, porque, assim, por mais que o outro diga: 'Ah, eu ajo dessa forma, eu faço desse jeito.', a gente tem as nossas convicções e tem a nossa forma de ser. Então, eu tentava trazer a experiência do outro, transformava com a minha forma de ser, com os meus sentimentos e valores pra tentar colocar isso em prática.*

O modo impróprio da temporalidade aparece aqui quando a professora compreende a sua experiência a partir do outro (“[...]quando eu saí da graduação com essa pouca experiência é porque o contato não tinha sido o suficiente pra que eu entendesse o universo escolar”), quando se ocupa dos entes à sua volta de forma a se atualizar (“[...] eu tentava trazer a experiência do outro, transformava com a minha forma de ser”). Para P7, ela construiria a experiência a partir do fora, daquilo que ela atualiza, “mantendo-se perdida na impessoalidade” (Kirchner, 2007, p. 158). Para Larrosa Bondía (2014), esta seria uma impossibilidade de elaborar experiência como acontecimento, como instante da situação.

É importante dizer aqui que tanto o modo próprio quanto o impróprio evidenciam fenomenalmente um dado altamente positivo da presença. A presença nunca deixa de ser completamente quem ela é. Os modos apenas mostram a abertura de cada existência. Já neste outro trecho, a professora mostra uma temporalidade que se aproxima de um modo mais próprio da presença: “A experiência é o que eu vivo. É um repensar em buscar novos caminhos, porque de repente pode ser uma coisa tão simples que está perto de você, tão próxima, mas que pelo seu fechamento, você não se dá oportunidade de ampliar esse conhecimento” (P9).

A professora, ao dizer “[...] de repente pode ser uma coisa tão simples que está perto de você, tão próxima”, se aproxima de um deixar-*vir-a-si* que, na possibilidade privilegiada, a sustém como fenômeno originário do porvir. A existência do porvir desempenha uma função privilegiada para Heidegger. O porvir não significa um agora que ainda-não se tornou real e algum dia será, mas significa advento em que a presença vem a si em seu poder-ser mais próprio. P9, ao assumir um modo mais próprio, se decide antecipadamente, vindo a ser ela mesma como instante quando diz: “[...] a experiência é o que eu vivo”, lança-se ao porvir trazendo a experiência enquanto oportunidade de ampliar o conhecimento de um tempo do acontecer e do instante.

Sobre o instante, Reis e Sitja Fornari (2016, p. 192) o chamam de “tempo intimista” justamente por se tornar inevitavelmente dependente do mundo da vida, de ser dependente de “um esquema mais fluido e fragmentado, no qual os códigos e regras flutuam ao sabor das contingentes ilhas imanentes de significação”. Para Heidegger (1998), o instante é caracterizado um espocar de olhos, que se realiza originalmente, a hora de vida, a hora em que a presença se temporaliza. Assim, os atos gravitam em torno de um tempo muito pouco dilatado, permanecendo muito próximo do momento, como podemos observar em parte deste trecho que já foi aqui citado, mas que expressa bem a experiência do instante:

*P3: [...] Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio: 'Eu tô ali, eu não estou à toa.' Aquilo ali vai te impulsionar, digamos assim, a você conhecer muito mais e ampliar seus conhecimentos, porque é um ponto de partida. E com a prática, você diz: 'Meu Deus, cada ano que passa é diferente.' Eu não posso agir com Pedro como eu ajo com Paulo, são muito parecidos na forma de agir, nas brincadeiras. Mas, assim... a experiência de Pedro não é a experiência de Paulo, o que o livro me diz sobre o autismo de Pedro e Paulo, se for o caso de autistas, por exemplo, são duas realidades completamente diferentes. Então, o livro*

*ajuda pra você iniciar um trabalho. Mas são suas experiências no dia a dia com Pedro e com Paulo que vão te favorecer a você crescer. Quando chegar Mariana, que também é autista, eu já tenho uma base de Pedro, eu já tenho uma base de Paulo, eu sei mais ou menos qual o caminho a seguir. Mas, assim, eu vou ter que lançar mão de novas experiências, lançar mão de novas atividades, de outras coisas, assim, que vão me ajudar com Mariana, que não é Pedro, nem é Paulo, nem é o que eu necessariamente aprendi na faculdade. É uma nova realidade.*

P3 fala da experiência a partir da possibilidade de abertura quando compreende que o porvir da situação passa tanto pelo passado, daquilo que ela já conseguiu perceber, quanto vindo do presente, do acontecimento, do instante da compreensão. Instaure-se assim um movimento da vida, de futurização. Não é nada fechado, nada feito, nada acabado, mas essencialmente realização da hora da vida, como um piscar de olhos, como um espocar de olhos. Como algo que vai sendo respondido ao que vai acontecendo e assim fazendo-se experiência.

Assim, no movimento da vida está o acontecer e o momento. Para Fabre (2014), o momento é redefinido por um tempo descontínuo em que diferentes práticas compõem sempre figuras singulares e recompõem formas discursivas oriundas da tradição. A tradição por sua vez está na historicidade de quem compreende em um tempo-espço. A professora ao dizer: *“Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio”* (P3) nos faz pensar neste tempo a partir da tradição em Gadamer (2011). Para o filósofo a compreensão tem como princípio a nossa própria historicidade que se converte em um princípio hermenêutico, como mostra a professora ao interpretar um acontecimento que pertence ao seu formar-se docente. Assim, esta imagem de momento evoca mais espaço do que o tempo. A experiência docente torna-se compreensível nela mesma, contudo não podemos situá-la num plano linear, num eixo de progresso do qual marcaria um acabamento qualquer, como uma dialética de superação, na qual a formação se constituiria de um ponto inferior em um dado momento e chegaria a outro superior pelo tempo. A experiência se mostra também em instantes e funda momentos formativos.

Nesse tempo do instante, do momento, que é diferente do sentido de passagem de “agoras”, como uma sequência homogênea, o tempo agora se encontra verticalizado, suspenso em uma espécie de espacialização. Ao se fragmentar ele tornou-se dependente dos registros espaciais. Estes, por sua vez, podem se apresentar em lugares. Trazendo isto para a formação docente, poderíamos perguntar: Quais as experiências que constituem ou constroem estes lugares espacializados na docência? E quais os sentidos existenciais imbricados nesta relação?

Na narrativa de P2 que se segue, ela mostra como os lugares pertencentes ao seu ser-no-mundo, imbricados à sua existencialidade, abrem caminhos para os primeiros contatos com a docência na educação infantil:

*P2: Eu fiz magistério, na verdade, porque eu já estava meio que encaminhada pra essa área, porque eu comecei a trabalhar aos quinze anos já na pré-escola. Eu sou do interior, né? Então, lá não tinha na época professores já formados para trabalhar com a Educação Infantil. Então, aqueles professores inexperientes, eles iam jogando para a Educação Infantil. Que era a visão que se tinha antigamente. Ah, quem tem menos experiência tem que ir para as séries iniciais. Então, meu primeiro contato foi justamente com a pré-escola, onde aconteceram as minhas primeiras experiências. E aí, aos quinze anos, eu comecei lá no interior de Orolândia, próximo a Jacobina, e diante disso eu resolvi fazer magistério, no ensino médio, que oferecia lá em Umburanas. Não tinha em Orolândia. Então, tive que ir. Nós tínhamos que ir todos os dias pra Umburanas e fiz meu estágio lá. Fiz o curso de*

*magistério, que pra mim foi, assim, muito gratificante, porque eu aprendi muito, principalmente com a experiência de sala com a professora que me acompanhou.*

No trecho descrito, o lugar da educação infantil foi ganhando espaço na vida docente logo no início da carreira. P2, em seu relato, diz: “[...] meu primeiro contato foi justamente com a pré-escola, onde aconteceram as minhas primeiras experiências.” Acontecer não significa que nós a façamos acontecer, mas está mais próximo de nos deixarmos abordar, ser interpelado, como diz Larrosa Bondía (2014). E, além disto, está dentro da possibilidade tanto de antecipação quanto de atualização, a depender do modo de experienciar esta temporalidade. O espaço de ser é marcado por sua historicidade.

### **Considerações finais**

A discussão desenvolvida neste artigo, referente à experiência de tempo explicitada através das narrativas das professoras pesquisadas tendo como fundo de análise a hermenêutica fenomenológica, em especial a heideggeriana, permitiu perceber a profundidade e a complexidade do ser professor e da sua formação. Desta maneira, é possível dizer que a experiência de tempo na formação docente vai se compondo a partir da maneira pela qual o professor compreende e responde àquilo que vai lhe acontecendo ao longo da sua vida/formação. Isto é perpassado por múltiplas referências e pelo projetar-se e lançar-se no mundo circundante.

A partir do mosaico de vivências e experiências das professoras em cada narrativa de vida/formação optou-se por caminhar pela interpretação/compreensão fenomenológica. Dentro do que apareceu nos trechos e registros, percebeu-se a possibilidade de dialogar com alguns conceitos em Heidegger (1998) para compreender a relação da experiência de tempo com a formação. Esses conceitos elucidados na análise de dados compreenderam a riqueza de referenciais que se mostraram na experiência das professoras, evidenciadas em reflexões sobre suas histórias de vida, em questionamentos da sua práxis pedagógica e em seus projetos de formação que se propõem ao longo do seu itinerário formativo e existencial.

Assim, a compreensão da experiência de tempo como acontecimento se revelou no devir da própria formação, pois está lançada no plano existencial. Neste sentido, a experiência pertence a imprevisibilidade e está em uma categoria livre que não se pode pedagogizar nem produzir. A experiência pertence aos fundamentos da vida. É um saber vital, a partir do qual as relações exteriores se encontram com os saberes interiores transformando-se em práxis. Constitui-se assim em saberes retraduzidos, ressignificados e submetidos aos movimentos da existência.

Portanto, pensar nos sentidos que os professores (as) dão as suas práticas a partir da experiência de tempo é uma nova tomada de consciência do fazer docente. Neste fazer, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados nas relações de trabalho e permitem reflexões e aprendizagens. O conhecimento de si, o acesso a memórias e subjetividades fazem parte destas aprendizagens da docência e a partir disto constroem-se singularidades profissionais em seus próprios contextos de trabalho. Revirar e expor os sentidos e conhecimentos de si é, portanto um processo inventivo, pois impulsiona reelaborar memórias pela ação ativa do pensamento enquanto seres potenciais na itinerância de uma vida.

### **Referências**





- CLEMENTINO DE SOUZA, E. (2007). História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. *Salto Para O Futuro*, (1), 14-22.
- CLEMENTINO DE SOUZA, E., & Sitja Fornari, L. (2008). Memória, (auto)biografia e formação. In I. Passos Alencastro Veiga & C. Maria D'Ávila Teixeira, *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas - São Paulo: Papirus.
- DELORY-MONBERGER, C. (2014). *As Histórias De Vida: Da Invenção De Si Ao Projeto De Formação*. Natal: EDUFRN.
- DOMINICÉ, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: R. Macedo, ed., *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, pp.19-38.
- FABRE, M. (2014). Prefácio. In: C. Delory-Monberger, ed., *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN.
- GADAMER, H. (2011). *Verdade E Método I*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GALEFFI, D. (2001). *O Ser-Sendo Da Filosofia*. Salvador: EDUFBA.
- GIORGI, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In: A. Giorgi, ed., *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press, pp.8-22.
- HEIDEGGER, M. (1998). *Ser E Tempo*. Petrópolis: Vozes. Heidegger, Martin.
- JOSSO, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- JOSSO, M. (2008). As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Revista Da FAEEBA*, 1(1). Retrieved from <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/index>
- KIRCHNER, R. (2007). *A temporalidade da presença: a elaboração heideggeriana do conceito de tempo* (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LARROSA BONDÍA, J. (2020). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PASQUÁ, H. (1993). *Introdução à leitura do ser e tempo de Martin Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget.
- REIS, L. y SITJA FORNARI, L. (2016). Articulações contemporâneas entre o visível e o dizível: por uma educação da atenção ou pela escuta das coisas. In O. Maria de Lourdes & L. Fornari, *Entre-Linhas: educação, psicanálise e escuta*. Salvador: EDUFBA.
- SITJA FORNARI, L. (2009). *Uma Maneira Singular De Estar No Mundo: Ser Professor*. Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

## Notas

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia- UNEB (Ba, Brasil). E-mail:

[rebekmos@yahoo.com.br](mailto:rebekmos@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (BA, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (BA, Brasil). E-mail: [liegesitja@gmail.com](mailto:liegesitja@gmail.com)

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- UNEB (Universidade do Estado da Bahia)

<sup>4</sup> O fato de estar em exercício como docentes na rede municipal de Salvador já configurava que as participantes deste estudo eram concursadas (o ingresso nesta rede é sempre feito via concurso público para atuação como docente) e a existência de formação em educação, seja no magistério, em nível superior em Pedagogia ou áreas específicas.

<sup>5</sup> Objetivo geral: compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Objetivos específicos: Reconhecer a experiência na formação docente; dialogar com os sentidos existenciais que o



professor desvela nas suas relações com a docência; e elucidar as experiências formativas que se mostram no itinerário da profissionalidade docente.

<sup>6</sup> A nomenclatura CMEI significa (Centro Municipal de Educação Infantil). O nome da instituição não será identificado aqui para preservar os participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> Todas as professoras que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os dados pudessem ser publicados, sabendo que suas identidades seriam preservadas. Por isso utilizo nesta pesquisa letras e números para identificar as participantes.

<sup>8</sup> As entrevistas narrativas foram individualizadas, gravadas em áudio e em seguida transcritas, lidas e retomadas, quando necessário, com as entrevistadas, para ampliação e melhor compreensão do que havia sido dito.

<sup>9</sup> As palavras foram digitadas e impressas e expostas aleatoriamente no campo visual das entrevistadas para que visualizassem no momento da entrevista narrativa.



## PROBLEMATIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DESDE LOS RELATOS DE EXPERIENCIAS DOCENTES. UN LABORATORIO PARA LA EXPLORACIÓN Y LA TEMATIZACIÓN PEDAGÓGICAS

### PROBLEMATIZATION AND CONCEPTUALIZATION OF EDUCATIONAL PRACTICES FROM THE TEACHING EXPERIENCE STORIES. A LABORATORY FOR PEDAGOGICAL EXPLORATION AND THEMING

Agustina Argnani<sup>1</sup>  
Paula Dávila<sup>2</sup>

#### Resumen

Nos interesa poner a disposición algunos desarrollos enmarcados en el proceso de investigación e intervención metodológica desplegado sobre el dispositivo de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP)*. Dicho dispositivo se configura como una estrategia de indagación para la reconstrucción y disposición pública de los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que construyen lxs docentes. Por ello, además de ser una estrategia de formación horizontal, la DNEP es una modalidad de investigación particular: participante, cualitativa, narrativa, interpretativa y (auto)biográfica, entre docentes.

Particularmente, en este artículo nos centramos en una instancia que en los últimos años hemos incorporado al itinerario de trabajo: el *Laboratorio de tematización y problematización pedagógica*. Este espacio se orienta a la re-significación y problematización de las experiencias pedagógicas narradas en vistas de promover la conversación entre integrantes de los colectivos de docentes que documentan sus prácticas. También, a construir nuevas conceptualizaciones que signifiquen insumos críticos para la construcción de saber sobre las prácticas y el trabajo docente.

El artículo recorre los aspectos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta del Laboratorio de tematización y problematización pedagógica, en el marco del dispositivo de documentación narrativa, y reconstruye una experiencia desplegada en el marco de un Proyecto con el propósito de dar a conocer ciertos aspectos metodológicos de la propuesta. Consideramos que esta experiencia y los saberes construidos en torno de ella pueden ofrecer algunos aportes sobre las potencialidades y límites de la propuesta del Laboratorio para la reconfiguración democrática de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente.

**Palabras clave:** investigación narrativa; relatos de experiencias; saber pedagógico; formación docente

#### Abstract

We are interested in showing some developments about the process of research and methodological intervention deployed on the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences (DNEP) device. It is configured as a particular narrative and interpretive inquiry strategy for the reconstruction and public disposition of the senses, understandings and pedagogical interpretations that teachers construct. Therefore, in addition to being a horizontal training strategy, DNEP is a particular research type: participant, qualitative, narrative, interpretive and (auto)biographical, among teachers.



In particular, in this article we focus on an instance that in recent years we have incorporated into the work itinerary: the Laboratory of pedagogical thematization and problematization. This space is oriented to the re-signification and problematization of the narrated pedagogical experiences in order to promote the conversation between members of the teaching groups that document their practices. Also, to build new conceptualizations that mean critical inputs for the construction of knowledge about teaching practices and work.

The article reviews the theoretical-methodological aspects that support the proposal of the Laboratory of pedagogical thematization and problematization, within the framework of the narrative documentation device, and reconstructs an experience deployed within the framework of a Project with the purpose of making certain methodological aspects known of the proposal. We consider that this experience and the knowledge built around it can offer some contributions on the potentialities and limits of the Laboratory's proposal for the democratic reconfiguration of settings, subjects and relationships in the field of teacher training.

**Keywords:** narrative research; stories of experiences; pedagogical knowledge; teacher training

Recibido: 09/12/2020

Evaluado: 23/12/2020

Aprobado: 29/12/2020

## **Introducción**

En este artículo nos interesa poner a disposición algunos desarrollos enmarcados en el proceso de investigación e intervención metodológica desplegado sobre el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (en adelante, DNEP).

La DNEP se inscribe en el campo de la investigación educativa como una particular estrategia de indagación narrativa e interpretativa para la reconstrucción y la disposición pública de los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas de los docentes, con el propósito de tornarlos críticos. Entendemos que esto es lo que sucede en el proceso de escribir, leer, y comentar relatos pedagógicos acerca de sus experiencias. Los sentidos se vuelven críticos cuando tienen la oportunidad de interrogarlas, reescribirlas y conversar sobre ellas, al tiempo que van documentando narrativamente esas historias pedagógicas vividas. Es por esta razón que la DNEP se ofrece como una modalidad participativa de investigación-formación-acción que permite una conversación como espacio de formación e intervención en el debate pedagógico público. Dicho en otros términos, de lo que se trata es “de generar un espacio de trabajo coparticipado que estimule la conformación de colectivos de docentes narradores, como comunidades de interpretación pedagógica donde se construyan relaciones de horizontalidad y reciprocidad” (Dávila, Argnani y Suárez, 2019, p. 145).

El dispositivo de trabajo de la DNEP define condiciones y un marco de trabajo que pretende regular los tiempos, los espacios y los recursos teóricos y metodológicos para la producción de los documentos narrativos. Dicho dispositivo viene siendo diseñado, puesto a prueba, ensayado y redefinido en el marco de distintos proyectos de investigación y de extensión desarrollados desde diversos ámbitos educativos, institucionales, comunitarios y de gestión<sup>3</sup>. En cada oportunidad, el dispositivo fue



enriqueciéndose de aportes de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, de la investigación-acción docente y de la investigación-acción participativa<sup>4</sup>. Y es en este sentido que sostenemos que se trata de un proceso de *experimentación metodológica* (en tanto proceso recursivo de investigación e intervención del dispositivo en cuestión).

Como parte de dicho proceso, en los últimos años hemos incorporado al itinerario de trabajo una instancia en torno de la re-significación y problematización de las experiencias pedagógicas narradas que allí se producen, destinada a promover la conversación entre integrantes de los colectivos de docentes que documentan sus prácticas. A esa instancia le dimos el nombre de *Laboratorio de tematización y problematización pedagógica*. Con este espacio se buscó, también, construir nuevas conceptualizaciones que signifiquen insumos críticos para la construcción de saber sobre las prácticas y el trabajo docente.

En este artículo describimos, en un primer momento, los aspectos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta del Laboratorio de tematización y problematización pedagógica, en el marco del dispositivo de documentación narrativa.

Luego, reconstruimos narrativamente una experiencia desplegada en el marco de un Proyecto con el propósito de dar a conocer ciertos aspectos metodológicos de la propuesta.

Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones sobre la propuesta del Laboratorio y sus potencialidades y límites para la reconfiguración democrática de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente.

### **Un laboratorio para la exploración pedagógica**

¿Por qué denominarlo “laboratorio”? Es un laboratorio el sitio donde se trabaja, se indaga, se realizan investigaciones, experimentos, ensayos e invenciones de todo tipo. En sentido amplio, puede hablarse de un laboratorio del lenguaje, de la comunicación, de arte o, en este caso, de un laboratorio pedagógico. No lo entendemos como experimento, diseñado con la intención de provocar un fenómeno bajo unas condiciones determinadas, calibradas y controladas sino que el desarrollo de este espacio viene siendo pensado como un proceso colectivo de ensayo, puesta a prueba, exploración y reformulación.

El Laboratorio se propone generar y desplegar un ámbito horizontal y colaborativo de intercambio y discusión que toma como contenido el corpus de relatos de experiencias y otros documentos producidos en el marco del itinerario de documentación narrativa por quienes participan en él. Pero antes de avanzar en la profundización del trabajo en el marco del Laboratorio, recordemos muy sintéticamente en qué consiste tal itinerario de trabajo y sus momentos: a) la *identificación y selección* de las prácticas pedagógicas a relatar y documentar (tantear en la memoria personal, rastrear y registrar huellas materiales de ciertas prácticas pedagógicas para reconstruirlas narrativamente); b) la *edición pedagógica*, que consiste en escribir y re-escribir diferentes versiones del relato de la experiencia pedagógica a documentar (en donde van componiendo lo que da sentido a los distintos elementos de la experiencia) articulando momentos de trabajo individual autorreflexivo con trabajo entre quienes integran el colectivo. Editar pedagógicamente el relato de experiencia implica ciertas de operaciones cognitivas, orientadas a colaborar e incidir en las distintas versiones textuales del relato pedagógico (lecturas y relecturas propias y ajenas, individuales y colectivas, de las distintas versiones del relato; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos; la elaboración y comunicación al que narra de preguntas y comentarios





escritos y orales; y, la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico); c) la *publicación* del relato de la experiencia pedagógica y, en ese movimiento, su transformación en documento pedagógico; y, d) la *circulación* en diferentes circuitos y en diversos soportes (electrónicos, gráficos, fílmicos), con el fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas de los relatos y dar a conocer, debatir y criticar los saberes construidos.

Es importante aclarar una sutil diferencia -pero no por ello menor- entre el trabajo en el momento de la edición pedagógica que describimos en el párrafo anterior y el que tiene lugar en el marco del Laboratorio: aquí el trabajo entre docentes se centra en la conversación y el debate, la tematización y la problematización en torno del conjunto de decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que dan cuenta de las particularidades de las prácticas situadas, plasmadas en los relatos. Y no así en la elaboración y comunicación de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios sobre el relato en cuestión para la toma de decisiones respecto de su comunicabilidad, tal como sucede en el trabajo de edición pedagógica.

No obstante, las tematizaciones construidas en esta instancia de Laboratorio también pueden colaborar y aportar a la revisión y profundización de los relatos (que aunque se encuentran aún en elaboración, ya han pasado por varias versiones) y de este modo actuar como “comentarios” para continuar con el proceso de reescritura o para tomar decisiones respecto de la publicación.

El supuesto central en que se apoya la propuesta de trabajo en el Laboratorio, como decíamos más arriba, es que los saberes pedagógicos reconstruidos narrativamente en los relatos requieren un modo particular de interpretación y de enunciación. Las formas de escribir, de leer y de interpretar, a través de las propias palabras y formas de contar de lxs docentes, generan un espacio en el que pueden dudar de supuestas evidencias y deconstruir prejuicios. Esto trae consigo otros modos de reflexionar, de construir saber y de formarse más complejos, que contribuyen a una comprensión crítica de su práctica. Dicho en otros términos, esto comporta una estrategia de formación, en tanto que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera reflexiva y crítica revisitando, incluso, aquellos saberes, normas, valores y reglas construidos a lo largo de la formación social y el desarrollo profesional docente. El carácter experiencial que adopta de esta manera la construcción de saber pedagógico lo liga ineludiblemente a su historicidad y contingencia, que es lo mismo que reconocer su proceso de construcción social ligado a la acción situada y colectiva que le da legitimidad (institucional, profesional, social y política). Por ello, además de ser una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, la DNEP es una modalidad de investigación particular: participante, cualitativa, narrativa, interpretativa y (auto)biográfica, entre docentes (Suárez, 2009; Suárez y Dávila, 2018).

De este modo, el Laboratorio ensaya otras formas de interpelar a lxs docentes para que la tematización, problematización y conceptualización pedagógicas de las experiencias de formación situadas sean también construidas en colectivo, tal como sucede con todo el proceso de producción de los relatos de experiencias. También se propone explorar en su marco otras estrategias para legitimarlas y circularlas. El Laboratorio busca producir y co-producir un conjunto de insumos críticos que den cuenta de aspectos cualitativos centrales de las prácticas pedagógicas y que contribuyan a reconstruir los saberes teórico-prácticos que las sostienen.

Ahora bien, ¿en qué consiste la tematización de las experiencias narradas, como forma de construcción de saberes pedagógicos? Como ya mencionamos, la investigación-formación-acción participante, centrada en el dispositivo de



documentación narrativa, sostiene que los saberes puestos en juego por docentes y educadorxs en sus prácticas son elementos que toman forma en la cultura de la institución y que requieren un modo particular de análisis, interpretación y enunciación, alejado de la simple aplicación de categorías teóricas externas o de definiciones propias del sistema administrativo-burocrático, para así producir nuevos saberes.

La DNEP se propone trabajar en torno de aquellos saberes que lxs docentes han ido construyendo, forjando, al ras de sus experiencias para, colectivamente, tornarlos saberes pedagógicos: nos referimos a ese saber irreductible, específico, acerca de la educación y, en particular, acerca de las posibilidades y límites que tienen enseñantes y estudiantes, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares y en ámbitos institucionales concretos; un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en espacios educativos y de lo que les sucede a sus protagonistas cuando los habitan; un saber situado, contextualizado y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones y enunciados formalizados que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico (Dávila, Argnani y Suárez, 2019). Saberes de la experiencia que escapan y exceden, también, a las recetas, los manuales y los intentos de transferirlos, transplantarlos o replicarlos. Pero, no por ello, dejan de ser plausibles de ser reconstruidos, debatidos y problematizados colectivamente como aportes a la pedagogía y a la formación docente.

Desde esta perspectiva, construir *tematizaciones pedagógicas* a partir de los relatos de experiencias supone percibir y reconocer asuntos, cuestiones y problemáticas que emergen de los textos y que con anterioridad pasaban inadvertidas a pesar de que ya existían, o bien no teníamos herramientas para nombrarlos en su especificidad. 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.

El ejercicio de *tematización* no consiste en aplicar categorías teóricas externas a los relatos para intentar justificar o explicar lo que allí se narra. Tampoco se trata de juzgar la experiencia narrada o las decisiones de quienes las escribieron. Ni se busca sobreimprimir interpretaciones personales a los relatos (forzando sentidos) o tratar de clasificar o catalogar los temas o experiencias según modelos teóricos. Por el contrario, lejos de pretender explicar, modelizar o ejemplificar lo que acontece o lo que debería acontecer en las prácticas pedagógicas, el trabajo de tematización pedagógica propuesto en el Laboratorio sostiene que las conceptualizaciones surgirán de la lectura e interpretación co-participadas de los relatos. Para ello, se analizan las ideas, las perspectivas, los sentidos que trae el relato y las hipótesis interpretativas construidas por cada participante, y se ponen a jugar con las de sus colegas para que sean reelaboradas a partir del intercambio. Entendemos que, en el marco de la tematización, las comprensiones en torno de las experiencias y saberes reconstruidos en los relatos se configuran como interpretaciones de segundo grado en la medida que, en el mismo acto de narrar, ya están interpretando aquello que vivieron como educadorxs, viéndolo con cierta distancia o perspectiva, repensándolo para lograr una configuración de lo vivido que logre tornarlo comunicable. Por ello, las tematizaciones no pretenden imponer o sobreimprimir los sentidos desplegados por los autorxs de los relatos de experiencia sino que buscan construir colectivamente núcleos de sentido pedagógico que permitan profundizar y problematizar los modos en que se articulan discursivamente en los relatos diversos elementos: problemas, reflexiones y estrategias pedagógicas; las



posiciones y relaciones entre sujetos, conocimientos, saberes y aprendizajes; y las tensiones, incertidumbres y proyecciones (Dávila y Argnani, 2020).

La tematización, problematización y conceptualización permiten, de este modo, abordar diversos aspectos o elementos de las experiencias narradas, al tiempo que dan lugar a las recurrencias como así también a las peculiaridades de los escritos, y promueve la reflexión mediante la construcción de núcleos de sentido, es decir, ideas que aparecen con fuerza en los relatos y que condensan sentidos y modos de ver, acerca de lo que ocurre en las experiencias. Por otro lado, como mencionamos más arriba, las tematizaciones construidas pueden resultar aportes significativos para la revisión y profundización de los relatos en elaboración, actuando como “comentarios” para la reescritura de una nueva versión.

### **Los textos producidos en el Laboratorio: el prólogo como estrategia de tematización**

En el marco del Laboratorio lxs docentes narradorxs producen un conjunto diverso de otros documentos diferentes a los relatos de experiencia y que son tomados como insumo para el trabajo de tematización pedagógica.

En las experiencias de Laboratorio que hemos desarrollado en el marco de diversos proyectos de documentación narrativa propusimos consignas de lectura y escritura, en tanto estrategias para la construcción de tematizaciones. La primera invitación es a identificar ideas que aparecen con fuerza en los relatos y que condensan sentidos, preocupaciones, reflexiones en torno de las experiencias pedagógicas narradas. Luego, el trabajo se orienta a debatir, tensionar, problematizar los sentidos que traen los relatos respecto de dichos asuntos. Y, finalmente, se invita a lxs docentes a elaborar temas, problemas, conceptualizaciones sobre un corpus de relatos bajo el formato de títulos, que se tornan luego insumos para la elaboración de prólogos a los textos. En este marco, la escritura del prólogo a un relato o conjunto de relatos se planteó como un ensayo y una exploración para la construcción de tematizaciones. Para ello, algunos de las consignas de escritura que ofrecemos a lxs narradorxs han girado en torno de la elaboración de un prólogo al propio relato de experiencia pedagógica; un prólogo a otro de los relatos de experiencia pedagógica del colectivo; un prólogo a un conjunto de esos relatos (una selección dentro del corpus) y, por último, un prólogo de un corpus de relatos.

La elaboración de un prólogo, también habilita un modo particular de interpretación y enunciación de los saberes docentes plasmados en los relatos, dado que en un primer momento se trata de analizar, desmenuzar, descomponer las ideas, los argumentos, las reflexiones que plantea el relato de experiencia, para luego, producir un texto -el prólogo- que describa, recomponga, integre, comprenda esas ideas, argumentos y reflexiones pedagógicas hilvanándolas en una trama.

Los prólogos introducen a las temáticas, las intenciones, las decisiones que ofrecen los relatos e invita a adentrarse a la obra: convocan a su lectura desde la perspectiva de quien escribe esa presentación. Ofrecen, además, comentarios sobre el texto que complementan y enriquecen el contenido de las narrativas. Así, los prólogos se plantean como un juego con quien lee, como una invitación o una provocación que recupera y recrea el intercambio, la discusión, la tematización y la problematización en torno de las perspectivas y sentidos de las prácticas narradas por el colectivo de docentes.



En el siguiente apartado reconstruiremos la experiencia de Laboratorio desplegada en un proyecto en particular. En el Cuadro 1 compartimos algunos prólogos que fueron elaborados en ese marco.

### **El Laboratorio por dentro: pinceladas de una experiencia**

El “Programa de desarrollo profesional docente”<sup>5</sup>, dirigido a equipos directivos de Centros de Formación Técnico-profesional (CFP) de la Ciudad de Buenos Aires, tuvo lugar entre los meses de diciembre de 2016 y agosto de 2017. La propuesta nació del área de Formación del Observatorio sobre la diada Educación y Trabajo (ODET), constituido por la Fundación UOCRA y la Universidad de Buenos Aires, y fue desarrollada por el Programa “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El Programa contempló el despliegue de tres momentos articulados y complementarios: el “Seminario Problemas y enfoques pedagógicos y didácticos de la formación técnico-profesional”, destinado a generar aproximaciones y debates en torno de elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos puestos en juego en la formación en los ámbitos y contextos de los Centros de formación técnico-profesional (CFP); el Taller “Documentación narrativa de prácticas docentes y experiencias de formación técnico-profesional”, que se orientó a la producción individual y colectiva de documentos narrativos en torno de las experiencias de gestión de los equipos de conducción de los CFP; y el “Laboratorio de tematización, problematización y conceptualización de las prácticas docentes y experiencias de formación técnico-profesional”, que reconstruiremos narrativamente de forma muy sintética en este apartado a los fines de compartir algunas pinceladas del proceso de trabajo desplegado y las decisiones metodológicas asumidas.

El Laboratorio se propuso como un espacio horizontal y colaborativo de experimentación pedagógica cuyo contenido principal fue el corpus de relatos de experiencia producidos en el Taller de Documentación Narrativa (desplegado de manera simultánea al Laboratorio). El interés estuvo dado por centrar el trabajo de tematización y la problematización en el conjunto de decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que aparecen en los relatos respecto de las particularidades de las prácticas situadas de docentes y equipos de conducción de los CFP.

El *primer encuentro* de Laboratorio estuvo orientado a trabajar en torno de las dimensiones de la gestión de CFP que se esbozaban en los textos producidos en la instancia de Taller (versiones iniciales de los relatos de experiencia pedagógica), para reflexionar sobre ellas mediante la construcción de tematizaciones pedagógicas. Para ello, se propuso el armado de pequeños grupos de lectura e interpretación de los textos que deriven en una conversación en torno de los temas vinculados a la gestión y conducción de los Centros. La puesta en común y el intercambio acerca de lo que sucedió en cada uno de los grupos a partir de la lectura de los relatos y los comentarios e interpretaciones en torno de ellos, permitió construir y tensionar una primera versión de las tematizaciones pedagógicas que habíamos elaborado previamente desde el equipo de coordinación del Laboratorio. Aquí es preciso aclarar que, a lo largo de los encuentros del Laboratorio, el equipo de coordinación desplegó un proceso de elaboración de un conjunto de descripciones e hipótesis interpretativas que buscaron colaborar en la comprensión de los mundos pedagógicos recreados por los relatos de experiencia de gestión producidos por los integrantes de los equipos directivos de los CFP y que fueron gradualmente presentadas al colectivo de docentes con el propósito de que las tensionen, discutan, redefinan, profundicen o rechacen.



El análisis e interpretación exigieron poner a dialogar los documentos narrativos entre sí, visualizar matices y relieves, para mostrar sus puntos de convergencia y divergencia desde la perspectiva tácita de que constituyen un conjunto (un corpus). Desde esa mirada, la intención se orientó a construir núcleos de sentido que condensen las reflexiones pedagógicas que estos relatos ofrecían.

Esto permitió, a su vez, reforzar la distinción que comentábamos más arriba entre los comentarios que se hacían a sus relatos en el marco del Taller, en el momento de edición pedagógica (orientados estrictamente a la reescritura), de aquellos en los que trabajamos en el espacio del Laboratorio, que si bien pueden contribuir a la reescritura de los relatos, tienen como propósito principal la construcción de las tematizaciones pedagógicas.

En el *segundo encuentro*, retomamos los primeros avances hacia la tematización pedagógica de los relatos producidos. Nuevamente la propuesta tuvo que ver con trabajar en pequeños grupos para que conversen en torno de cuáles temas encontraban recurrentes entre los relatos y cuáles como particularidades; qué preguntas, inquietudes, preocupaciones y reflexiones son planteadas y en torno de qué temas/asuntos. A partir de allí, cada grupo elaboró un listado de, al menos, cinco temas vinculados a las experiencias de gestión de los CFP.

En el *tercer encuentro* se recuperaron los avances vinculados a las tematizaciones pedagógicas producidos en el encuentro anterior. Para ello, se retomaron los listados de temas vinculados a las experiencias de gestión de los CFP que habían sido elaborados en cada grupo a partir de la lectura de los relatos. Estos listados temáticos fueron revisados y, en algunos casos, reformulados, a partir del trabajo con las nuevas versiones de los propios relatos de experiencias de gestión que construyeron en el espacio de Taller.

Compartimos algunas producciones para ilustrar esta dinámica de trabajo.

En el primer encuentro del Laboratorio, un grupo elaboró el siguiente listado de temas:

**Cuadro 1**

1. *Sentido de pertenencia*
2. *Flujo de comunicación horizontal y bidireccional eficaz*
3. *Articulación de vínculos interpersonales*
4. *Capacitación y formación pedagógica en FP de instructores y equipos de conducción*
5. *Coordinación de los protocolos y la subjetividad en el trabajo institucional*

A partir del trabajo en el segundo encuentro en torno de los relatos de experiencia, el grupo planteó una reformulación, modificando los siguientes puntos del listado:

**Cuadro 2**

2. *Liderazgo, transparencia en la comunicación y unificación de criterios*
3. *Manejo de grupos de trabajo*
5. *Planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de los procesos*

Otro de los grupos realizó el siguiente listado en la primera instancia de trabajo:

**Cuadro 3**





1. *Distintas estrategias de motivación*
2. *Compromiso de parte de actores*
3. *Cambios en el contexto que generan conflictos*
4. *Apoyo de la conducción para resolver los conflictos*

En este grupo, el trabajo de revisión conllevó la redefinición del punto 4 del siguiente modo:

#### Cuadro 4

#### 4. Trabajo en equipo para resolver conflictos

Los temas aquí planteados esbozan la problematización que, en los sucesivos encuentros y a partir de los relatos, se fueron construyendo colectivamente acerca de estas preocupaciones vinculadas a la conducción de los CFP: la comunicación, la necesidad de promover y sostener el trabajo en equipo, el trabajo con las relaciones interpersonales y la promoción de cierto sentido de pertenencia se destacaron como aspectos centrales de las tareas de gestión. Este ejercicio permitió avanzar, en un segundo momento del encuentro, en la construcción de tematizaciones a partir de la elaboración de *prólogos* o presentaciones individuales a los relatos del pequeño grupo de trabajo.

Las inquietudes reflejadas en los listados de temas en torno de la comunicación (lograr “una comunicación eficaz”, construir y sostener “el flujo de comunicación”) aparecen en los relatos de experiencias vinculadas a la necesidad de promover y sostener el trabajo en equipo al interior del centro y, a su vez, relacionada con la resolución de problemas. Sin embargo, muchas de las dificultades son ligadas a ciertas “resistencias” u obstáculos por parte de los planteles docentes (“prácticas conservadoras expresadas como inercia”, “resistencia a lo nuevo, al cambio” son algunas de las frases que, en los relatos, resumen estas ideas). Por ello, el preciado trabajo en equipo (“la conducción es un tema de equipo”) demandaría negociaciones, acuerdos, y cierta dosis de “seducción”, según plantean sus escritos. En este sentido, una idea que resulta interesante refiere a la sensación de pertenencia (“ponerse la camiseta”) que se busca propiciar en los CFP y que, según se advierte en sus textos, no sólo tiene que ver con ciertos rasgos personales sino con las formas de organización del trabajo, “una metodología de trabajo” que genere sentido de pertenencia.

Algunos relatos destacan la necesidad de ir desarrollando o construyendo el “propio estilo de conducción”, pero a su vez señalan las “convicciones personales y laborales”; “dudas, miedos, alegría”; “pequeñas decepciones y la satisfacción del deseo cumplido” como condimentos del trabajo de conducción, elementos que dan cuenta de aspectos subjetivos puestos en juego por los protagonistas al momento de desarrollar su tarea. Pero no se trata sólo del “esfuerzo”, “dedicación”, “entusiasmo” o “compromiso” -que hacen que este trabajo la demande “hacer las cosas con amor”- sino que también la tarea exige desarrollar “las habilidades necesarias para dirigir la escuela”, para “manejar los imponderables y las reacciones espontáneas” que marcan el cotidiano de la conducción de las instituciones.

Como aspectos centrales de las tareas de gestión los relatos y los temas construidos por los grupos destacan el trabajo con las relaciones interpersonales en el Centro, entendidas como “articulación de vínculos interpersonales”, la demanda de coordinar



tanto los protocolos de trabajo como “las subjetividades en el trabajo institucional”; y la promoción de cierto sentido de pertenencia o compromiso con las acciones y líneas de trabajo del CFP.

Posteriormente, cada grupo elaboró una presentación -de autoría colectiva- del corpus de dos o tres relatos que conformaban el pequeño grupo de trabajo. En el Cuadro 5 compartimos, por razones de espacio, solo algunos de los textos que fueron elaborados por medio de esta actividad.

**Cuadro 5**  
**Prólogos individuales a los relatos y presentación -de autoría colectiva- al corpus de relatos que conforman el pequeño grupo de trabajo**

| <b>Grupo 1</b>  |   |
|---|---|
| <i>Relato 1:</i><br>“Conflictos comunes, soluciones creativas”          | <u>Prólogo a:</u><br>En una época donde cada día se hace más visible la discriminación que sufren las mujeres en distintos ámbitos y por distintos actores, la autora nos cuenta un relato superador que demuestra la lucha diaria que llevan a cabo. Sin perder su forma de ser, sin perder su encanto, logró fortalecer y profundizar sus acciones e ideas, generando orgullo de sí misma y el lector que escribe esta presentación.  |
|   | <u>Prólogo b:</u><br>La autora ofrece un relato importante. Para ella y sobre todo para el ámbito de la formación profesional. Da cuenta del desafío que como mujer joven enfrentó en su institución. Del mismo modo, el “nacimiento” del relato fue resultado de su decisión a pesar de la reacción “poco sensible a la perspectiva de género” del auditorio de pares. Al igual que con su recorrido y búsqueda logra una identidad propia en su nuevo rol, también consigue inscribir, a partir de su historia, el tema de género en la escena patriarcal. Un relato que recuerda el valor de “lo personal en lo político”. |
| <i>Relato 2:</i><br>“Cavilaciones anfibias de Caballito al Bajo Flores” | <u>Prólogo a:</u><br>Relato con ánimos esperanzadores dentro de lo que es nuestra “misión educativa”, mostrando la fuerza de las convicciones personales y laborales para imponerse (ante) una situación negativa y difícil. Despejó dudas y miedos, triunfó su valor.<br>“Con cortesía y paciencia” podemos lograr una convivencia mejor, y en consecuencia, un futuro mejor.  |
|   | <u>Prólogo b:</u><br>La autora, soñadora, idealista, lleva todo su entusiasmo y aires de cambio al mundo de la Formación Profesional, pero se irá encontrando con diferentes paredes que cambiar... Su desafío está puesto en atravesarlas y salir victoriosa de luchas con fuerzas externas y con la propia. ¿Quién ganará?  |



|  |  |
|--|--|
| <b>Relato 3:</b><br>“Trasvasamiento generacional y proyecto institucional” | <b>Prólogo a:</b><br>El relato “entrelaza” lo personal y lo institucional, lo individual y lo colectivo. Se inicia con una muerte y un nuevo comienzo. Metáfora y realidad de la vida de las personas y las instituciones. ¿Cómo avanzar sin perder lo recorrido, cómo renovar sin desconocer nuestra historia? La respuesta es el “colectivo” y la “comunicación”. Para reflexionar, para accionar, para escuchar y para proponer. Y en ese escenario, el crecimiento del autor testigo, protagonista y trozo de la trama vital de los seres y las instituciones. |
|  | <b>Prólogo b:</b><br>El autor, desde sus ojos de juventud, nos sumerge en un mundo donde las cosas ya están establecidas, dichas y hechas. Su entusiasmo invade este espacio incluyendo, sumando, haciendo más grande no sólo el lugar sino a quienes lo habitan sin importar su edad.   |
| <b>Prólogo al Corpus de relatos del Grupo 1</b>                            | <b>“En construcción”</b><br>Retomando desde la historia individual a la institucional, los tres relatos ponen de manifiesto los desafíos de la gestión concreta de los Centros de Formación. La construcción colectiva, la identidad singular y la definición de los roles, la tensión entre motivación e inercia. Las convicciones. Una invitación para reflexionar y visibilizar temas en pos de una agenda actual y necesaria.  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Grupo 2</b>                             |  |
| <b>Relato 1:</b><br>“Bancar los trapos”    | <b>Prólogo</b><br>El relato de Jorge nos permite ver cómo actúan los actores de esta historia ante una de las problemáticas que más afecta a los adultos: la posibilidad del empleo. Podemos ver cómo se organizan y trabajan en equipo para luchar contra enemigos que en ocasiones son invisibles y parecen estar de nuestro lado.<br>La particularidad del relato es que de una manera brillante nos ubica en tiempo y espacio con situaciones imposibles de desconocer para los que lo leen. Es capaz de hacer divertido y entretenido la lectura de un hecho lamentable.<br>Deja bien claro que la lucha y el trabajo es permanente y que nunca hay que dejar de bancar los trapos. |
| <b>Relato 2:</b><br>“Un equipo de primera” | <b>Prólogo</b><br>Presentar este relato al lector significa invitarlo a descubrir la verdadera esencia de la gestión de la formación profesional.<br>Es un vuelo rápido y rasante entre los imponderables y las reacciones espontáneas que se originan entre los referentes en estos ámbitos.<br>El desarrollo hace gala de la descripción pormenorizada de las acciones necesarias para enfrentar situaciones problemáticas de  |



|   |   |
|---|---|
|   | <p>cada componente del universo de la formación técnico-profesional: docentes, directivos, alumnos, familias, etc.</p> <p>Es una lectura obligada para aquellos que pisen los umbrales de la gestión y la vivencia de estas actividades que modifican a los seres humanos.</p> <p>Pues entonces, a abordar el escrito para aprender y disfrutar.</p>  |
| <b>Prólogo al corpus de relatos del Grupo 2</b> | <p><u>“Un equipo de primera en algún momento debe bancar los trapos”</u></p> <p>Se evidencia en los relatos en cuestión la agilidad y la versatilidad como herramientas fundamentales para llevar adelante el desarrollo de las tareas vinculadas a la formación profesional.</p> <p>Cada directivo, según se percibe en los relatos, debe afrontar sin más que su propia experiencia y vivencia las anomalías que se generan en la cotidianeidad de la educación y trabajar para obtener el cambio de conductas humanas.</p> <p>Este trabajo, según se expresa, implica su realización basada en el funcionamiento en equipo con consignas de conciliación como también de rebeldía de guerrero.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <b>Grupo 3</b>                                  |  |
| <i>Relato 1:</i><br>“Desafío imprevisto”        | <p><u>Prólogo</u></p> <p>La autora cuenta el aprender una función nueva e imprevista. El hacer diario, lleno de nuevos desafíos, saberes y sobre todo el exponer sus limitaciones por la falta de apoyo del anterior secretario en pasarle sus conocimientos de la función.</p> <p>En el relato se ve su voluntad y decisión de corregir estos impedimentos con el esfuerzo, el continuo diálogo y el trabajo en equipo.</p>   |
| <i>Relato 2:</i><br>“Conductor o conducido”     | <p><u>Prólogo</u></p> <p>En este relato inspirador, el autor comparte con nosotros lo que significó para él, a distintos niveles, su nombramiento como “Jefe General de Enseñanza Práctica”. Con detalles sobre su ambicioso proyecto, nos transmite su férrea voluntad de mejorar y hacer más eficiente su institución, aún con los obstáculos que encontró en su camino.</p> <p>El cambio de rol, ser parte del equipo de conducción y su experiencia, puede servir de mucha ayuda al lector atento.</p> |
| <b>Prólogo al Corpus de relatos del Grupo 3</b> | <p><u>“Desafíos de gestión”</u></p> <p>Los autores se encuentran ante el desafío de enfrentar nuevos roles en su gestión. Tienen en común haberse encontrado con distintos obstáculos que fueron superando construyendo una comunicación más eficaz al interior de la institución.</p> <p>Durante los procesos de cambio cada uno de ellos fue desarrollando su propio estilo de conducción en la búsqueda permanente de la mejora continua.</p>   |



Dichas producciones permiten advertir algunas de las interpretaciones construidas en torno de los relatos del propio grupo, así como de las reformulaciones y los matices añadidos en los modos de nombrar y sentidos a las prácticas narradas por el colectivo de docentes.

Así, una cuestión que se aborda en los relatos y los prólogos refiere a la transformación que conlleva para lxs docentes/instructorxs convertirse en integrantes del equipo directivo. En reiteradas oportunidades la llegada al equipo de conducción es vivida por sus protagonistas como una “función nueva e imprevista”. Para algunxs, supuso un viraje en el modo de percibir los temas y problemas del Centro, diferente a la lectura acerca de la conducción construida desde el propio trabajo como docente. La construcción de la autoridad en la conducción de un CFP (frente a lxs otrxs docentes, a lxs estudiantes, a la comunidad) es problematizada en los relatos, especialmente en el caso de las mujeres que asumen cargos de conducción en un ámbito que tradicionalmente ha sido transitado por hombres.

La preocupación de “los nuevos en la conducción” refiere a la dificultad que supone sostener una instancia de “pasaje de saberes” y un tiempo de transición: aprender solos en la función; sin pasaje de información a quienes asumen esa función por primera vez, que ésta queda en las personas y no en las instituciones, son algunas ideas que se trabajan en los relatos.

También, en los sucesivos encuentros y a partir de las narrativas, reflexionamos en el colectivo acerca de la importancia de preguntarse por los modos o las dinámicas de organización de los centros. Resultó recurrente en los textos la preocupación en torno de “las modalidades” o “los modelos de gestión” y la adecuación o no a ellos; las tensiones que plantean personalidades más centralizadoras a cargo de la conducción; y la complejidad de un modelo democrático que posibilite la creatividad de los actores institucionales.

Los temas, problemas y quehaceres compartidos en los relatos rondaron en torno de la gestión/conducción de los CFP: ¿Gestión y/o conducción? ¿Qué connotaciones tiene una u otra forma de nombrar la tarea? Ambos términos se utilizan en los relatos, donde la gestión/conducción de los Centros aparece asociada a la “posibilidad de mejorar las cosas” y de llevar adelante “procesos de cambio” al interior de las instituciones, pero también a la preocupación por situaciones o condiciones de vida de quienes participan de él (sean docentes o estudiantes). De este modo, “tomar las riendas de una institución educativa” y “marcar el camino a seguir” - como metáforas del trabajo del equipo de conducción-, estarían signados por la idea de enfrentarse a “desafíos”, de “superar obstáculos” y “enfrentar situaciones problemáticas”, ante lo cual aparecen como estrategias predilectas el “diálogo permanente” y el “trabajo en equipo”.

A partir de las experiencias narradas y los prólogos elaborados grupalmente podemos señalar que una “actitud de liderazgo”; la capacidad de “unificar criterios”, de generar “transparencia en la comunicación”, y definir “estrategias ante los problemas” parecen ser características que reconocen como nodales para las tareas de gestión/conducción de un CFP.

Finalmente, el *cuarto encuentro* fue diseñado como instancia de retroalimentación. Fue presentado al colectivo el documento preliminar “Tematizaciones pedagógicas en torno de las experiencias de gestión de equipo directivos de Centros de Formación Técnico-Profesional” elaborado por el equipo de coordinación a cargo del Laboratorio. Se trataba de un texto resultante del proceso de elaboración de tematizaciones pedagógicas que se fue desplegado en el marco de ese espacio. Este documento contenía un conjunto de





descripciones e hipótesis interpretativas acerca de los mundos pedagógicos recreados por los relatos de experiencia de gestión producidos en el transcurso del proyecto. Para su construcción habían sido tomadas diversas producciones escritas (autobiografías, versiones parciales y finales de los relatos de experiencias de gestión), los comentarios de edición pedagógica en torno de los relatos realizados, así como los intercambios e intervenciones orales que surgieron a partir del trabajo con dichos textos en las sucesivas instancias de trabajo presencial entre pares.

El documento se entregó a los grupos para su lectura, análisis y debate en torno a los siguientes puntos: a) comentarios, reflexiones, apreciaciones generales sobre el documento; y b) temas, problemas, aspectos de las tematizaciones que consideran necesario profundizar y/o revisar o redefinir. Se solicitó a los grupos tomar registro de los debates e intercambios, para una posterior puesta en común.

Las sugerencias, observaciones y comentarios compartidos en la instancia de socialización en el *cuarto encuentro* fueron incorporados en una nueva versión de las tematizaciones pedagógicas. Vale destacar que las hipótesis interpretativas plasmadas en ese documento se asumían en todo momento en su carácter de provisorias, en tanto que, además, respondían a solo una lectura posible entre muchas, y que la intención de plasmarlas por escrito tenía que ver con la posibilidad de que estuvieran disponibles a nuevas rondas de interpretación, intercambio y debate. Esta lógica espiralada, inconclusa, permitiría avanzar hacia un análisis más sutil de los sentidos pedagógicos puestos en juego en los textos, así como también invitaría a poner en tensión las descripciones y caracterizaciones de los problemas pedagógicos vinculados a la gestión de los CFP planteados. En el marco del Laboratorio, dicha tematización permitió profundizar, junto a lxs participantes, en la revisión y reconstrucción de los núcleos de sentido y de las líneas de interpretación desarrolladas, dejando abierta la posibilidad de que otras lecturas profundicen y expandan el alcance del trabajo realizado.

### **Reflexiones finales**

Al resituar a los sujetos en un lugar central –en clara oposición con algunos de los modos más convencionales de investigar las prácticas educativas, e incluso de formación docente- la propuesta del Laboratorio intenta profundizar, en el marco del dispositivo de DNEP, un acercamiento desde y en la experiencia. Esto supone una indagación con otrxs, colectiva, de las propias prácticas pedagógicas. Y para ello, fue preciso desestimar cualquier voluntad de conservar una fidelidad o “pureza” metodológica y, en su lugar, servirse de una pluralidad de perspectivas y discursos, ensayando y poniendo a prueba distintas estrategias. En otras palabras, desplegando un proceso de experimentación metodológica.

En el marco de un trabajo interpretativo coparticipado, la construcción de tematizaciones pedagógicas fue concebida -en el proyecto que hemos reconstruido en este artículo- como un peculiar modo de interpretación y de aproximación a los saberes, problemas y quehaceres sobre la conducción de los CFP que los equipos de conducción plasmaron en sus relatos.

En lo que concierne al interés puntual de lo que intentamos desarrollar en este artículo, los aportes y discusiones desplegadas en el marco del Laboratorio han resultado nodales para continuar profundizando en el estudio de los procesos de mediación, reflexión y negociación que tienen lugar entre las sucesivas y recursivas reescrituras de textos pedagógicos y narrativos al interior de los colectivos docentes, entendidos como comunidades de interpretación pedagógica. Esto conlleva a una comprensión crítica de



la práctica, a otros modos de reflexionar, y con ello, de construir saber y de formarse con otros desde relaciones de horizontalidad y reciprocidad.

Por ello, entendemos que las reflexiones a las que hemos arribado sobre la propuesta del Laboratorio pueden ofrecer algunos elementos para calibrar sus potencialidades, en tanto que ofrece un espacio de tematización, problematización y de conceptualización pedagógicas que podría estar colaborando en la reconfiguración democrática de saberes, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente.

### **Referencias bibliográficas**

- 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). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- DÁVILA, P. (2014). Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- DÁVILA, P. y ARGNANI, A. (2020). Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v.5, n. 13, p.5, 24-39.
- 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*, v. 33, n. 3, p. 141-158, dic. 2019.
- SUÁREZ, D. y DÁVILA, P. (2018). Investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 8, mayo/agosto 2018.
- SUÁREZ, D. y DÁVILA, P. (coords.) (2012). Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires: Aulas y Andamios.
- SUÁREZ, D.; ARGNANI, A.; DÁVILA, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 42, p. 43-56, jul./dic. 2017.
- 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 Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

### **Notas**

<sup>1</sup> Magíster en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, investigadora del Proyecto "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico" (UBACyT 2018-2020) y coordinadora del Programa de Extensión “Red de formación docente y narrativas pedagógicas” de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Profesora Adjunta de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín” y docente regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: [agustina.argnani@gmail.com](mailto:agustina.argnani@gmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del



**‘Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas’** Agustina Argnani y Paula Dávila / pp. 123-138

Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Prof. Titular de la Universidad del Cine (FUC). Investigadora del Proyecto "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico" (Programación UBACyT 2018-2020), con sede en el IICE-UBA. Coordinadora del Programa de Extensión "Red de formación docente y narrativas pedagógicas" (FFyL-UBA).

Prof. Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y en distintos posgrados del Área de Educación (FFyL-UBA). Correo electrónico: [paulavdavila@gmail.com](mailto:paulavdavila@gmail.com)

<sup>3</sup> Nos referimos a los proyectos de investigación que hacen parte de la programación científica de la UBA (UBACyT), desarrollados desde 2004 en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y al Programa de Extensión universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" (FFyL-UBA) desplegado desde el 2010 a la fecha. El Proyecto de investigación en curso se denomina "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" (Programación UBACyT 2018-2020) y es dirigido por el Dr. Daniel Suárez.

<sup>4</sup> Esta línea de trabajo está siendo desarrollada desde los primeros años de la década del 2000 en Argentina, a través de una serie de diversos proyectos de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares; de la investigación (auto)biográfica; de la investigación acción docente y de la investigación participante y de la sistematización de experiencias. Para mayor profundización ver: Suárez (2009), Argnani (2014), Dávila (2014) y Suárez y Dávila (2012).

<sup>5</sup> Esta propuesta estuvo vinculada con las acciones de formación y capacitación del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

## WHO LIVES, WHO DIES, WHO TELLS YOUR STORY?<sup>1</sup>

### ¿QUIÉN VIVE? ¿QUIÉN MUERE? ¿QUIÉN CUENTA TU HISTORIA?

Claudia De Laurentis<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Este artículo recupera el desafío de narrar las muchas vidas del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP<sup>3</sup> con el que se enfrentó la autora al momento de redactar su Tesis Doctoral. La indagación se centró en la identidad profesional docente de quienes se ocupan de la formación de los que a futuro poblarán aulas de escuelas, institutos terciarios y también constituirán el recambio generacional de las aulas universitarias. La investigación, de carácter biográfico narrativa, recogió 29 entrevistas biográficas como herramienta central, produjo tres grupos focales, recopiló documentos oficiales, publicaciones, así como imágenes y artefactos que los docentes participantes ofrecieron como representativos de su identidad docente. El trabajo de campo y la redacción del informe final fueron atravesados por el registro autoetnográfico de la investigadora, que co-construía su identidad formadora de docentes en paralelo al trayecto doctoral.

**Palabras clave:** identidad profesional docente; indagación narrativa; formación docente

#### **Abstract**

This article tackles the author's challenge of telling the many lives of Teacher's Education Program Section at Facultad de Humanidades of UNMDP during the writing of her dissertation. The inquiry revolved around teachers' professional identities in charge of students bound to inhabit the classrooms in schools and higher education institutes not far in the future. The character of the research was narrative and during its course, 29 narrative biographic interviews were carried out, three focus groups met and several documents, images, and artefacts we collected from the participants as representative of their identities. The field work and the dissertation writing were interweaved with an autoethnographic register by the author who was co-constructing her own professional identity at the same time.

**Key words:** teachers' professional identity; narrative inquiry; teachers' education

Recepción: 04/12/2020

Evaluado: 08/12/2020

Aceptación: 14/12/2020

#### **La identidad en clave narrativa y sus anclajes**

La pregunta por la identidad profesional docente es siempre controvertida y nos invita a adentrarnos en terrenos pantanosos. En tiempos fluidos, donde abundan los posts, la invitación a preguntarnos por la subjetividad misma de maestros y profesores no basta, implica también preguntarse qué es lo que tienen en común todos aquellos que son considerados docentes. La identidad está asociada a una subjetividad construida a partir de nuestra inserción en la cultura y de manera intersubjetiva. Sin embargo, a la

vez que nos hace únicos, distintos, también se conforma por la posibilidad de categorizarnos como perteneciendo a un grupo con el que compartimos ciertas características, o al que aspiramos a pertenecer. En esta búsqueda, la investigación narrativa se ha constituido en una herramienta central a partir del "interés por las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados, sobre todo, a cómo el profesorado construye y negocia su identidad (Hernandez-Hernández y Sancho Gil, 2020, p.35)."

La urdimbre misma de la investigación narrativa deviene en marco teórico para explorar esas narrativas. Su naturaleza reside en la idea de Dewey (1998, p.113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Connelly y Clandinin sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas relatadas y cuentan narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (1996, p. 29). Es a través de la trama que la narración de una vida sintetiza esa serie de elementos heterogéneos que constituyen los acontecimientos y experiencias vividos para hacerlos inteligibles (Ricoeur, 2010, pp.10-11).

Y es precisamente de esos relatos de los que emerge la identidad narrativa (1991, 2000, 2004; Arfuch 2002, 2005). Identidad que desafía las ideas binarias que oponen las visiones esencialistas que la adscriben a la mismidad como continuidad y la otredad como construcción intersubjetiva. Concebir a la identidad como emergente de las narrativas implica entonces adscribir ese conocimiento de sí mismo, que se percibe como esencia identitaria, como inevitablemente mediado por la cultura y sus símbolos, y que articula nuestras acciones en la vida cotidiana (Ricoeur, 1991, pp.77-80). De esta manera pudimos ver emerger de los relatos de los docentes la trama que daba entidad a aquello que los constituía como tales, pero que constantemente devenía otro sin dejar de ser el mismo.

Otro referente teórico se volvió inescindible de la idea de identidad narrativa en nuestro objetivo de comprender la identidad profesional docente. Asirnos también a la idea de anclajes de Rom Harré (1979, 1984, 1993, 1997; Davies y Harré, 2007; Van Lagenhove y Harré, 2016) nos permitía indagar en aquello que de alguna manera se encontraba presente cuando todo cambiaba, aquello que sostiene sin impedir el fluir. Revilla descubre en Harre al *cuerpo, el nombre propio; la autoconciencia y la memoria* y por último *las demandas de interacción* como los anclajes que nos sujetan a la identidad en un complejo entramado.

Es desde esta perspectiva que intentamos construir, a partir de los relatos de los docentes participantes en la investigación, un metarrelato que diera cuenta de la identidad del colectivo que integran los habitantes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, con el convencimiento de que

intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 2011, p.127)

### **Caminos en búsqueda de la identidad docente**

Desde una perspectiva que se posiciona a partir del giro reflexivo que las ciencias humanas y sociales experimentan sobre sí mismas, y como en un espiral que deviene narrativo primero e inevitablemente biográfico (Passegi, 2020, pp. 95-97) nos aproximamos a indagar en la identidad profesional docentes de los formadores de los



futuros profesores egresados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La dimensión hermenéutica de este abordaje queda explícita en la estrecha interconexión entre vida y contexto a los que Bolívar considera embebidos; y que demanda negociar el binomio agente-estructura externa, ya que el sujeto actúa dentro de un marco que se convierte en un presupuesto para comprender su historia: "La narración se hace, inevitablemente, en un marco público y en un entorno social que no es simplemente del agente, está contextualmente situada, explícita o implícitamente (Bolívar, 2014, p. 713)". Es por ello por lo que para darles sentido es necesario hibridar en la investigación educativa las (auto) biografías de los docentes con el contexto social, institucional e histórico que las condicionan.

Nuestro desafío radica en virar el relato como caso al relato cómo método (Bolívar, 2014, p.719). Porta, Yedaide y Aguirre sostienen que "es la narrativa del otro la que configura nuevas preguntas de investigación, a medida que surgen espontáneamente nudos conceptuales novedosos o llamativos, inesperados o discontinuos (2014, p. 216)" restituyendo así a los sujetos el protagonismo en la indagación educativa. Para ello fue indispensable contar con un diseño flexible que nos permitiera andar y desandar los caminos propuestos. De acuerdo con Mendizábal (2006), este tipo de diseño se desarrolla de manera circular, evoluciona y cambia, manteniendo sin embargo "equilibrio móvil, los elementos constitutivos deben 'dialogar e interactuar', presentando así la idea de totalidad integrada (p. 67)". La multiplicidad de instrumentos previstos, con la entrevista en profundidad como eje, respondieron a la plasticidad que se intentaba y que fue imponiendo el devenir del trabajo de campo y sus participantes.

Las 27 entrevistas autorizadas finalmente de 29 realizadas en total, los grupos focales y los documentos provistos en algunos casos, y rastreados en otros, resultaron una madeja difícil de desentrañar. La primera gran decisión para la redacción de este relato identitario de los docentes que componían el ciclo de formación fue atenernos a las identidades narrativas tal como emergían de los relatos de los participantes, en este caso, relatos cruzados, ya que las relaciones entre los entrevistados se entrelazan de manera profesional y personal. El propósito era conseguir, a partir de lo emergente de dichas entrevistas y que Bolívar Boitía, Fernández Cruz y Molina Ruiz describen como "una crónica del Yo en la geografía social y temporal de la vida" (2005, p. 3), una versión del paisaje identitario de los docentes que componían el ciclo en ese momento. Este relato persigue superar esa dicotomía universalidad/particularismo buscando dimensiones que no nos fueran dadas a priori, sino que resultaran de "cadenas contingentes de equivalencias (Arfuch, 2005, p. 33)".

La idea guía que conducía esta búsqueda para desenmarañar la madeja era lo que Bruner y Kalmar llaman turning points, o puntos de inflexión que abundan en las biografías y que marcan de manera significativa las identidades (Bruner y Kalmar, 1998, p. 308). Frente a la abundancia de material con la que nos enfrentábamos se hizo necesaria la construcción de 27 historias de vidas a partir de las entrevistas realizadas que nos permitieran encontrar esas cadenas o tramas emergentes que se revelaran como constituyentes de la identidad del ciclo.

Estas historias de vida tuvieron como propósito interpretar y dar sentido de unidad narrativa a esas entrevistas que se habían constituido para la autora en una experiencia confusa y habilitar los cruces de experiencias y temporalidades de las que los relatos daban cuenta. A partir de esa redacción emergieron patrones que podían articularse y que a su vez develaban las particularidades grupales e individuales que hacen a la identidad narrativa de los docentes entrevistados. Aparecen así las ideas de legados o raíces docentes, la trama disciplinar (formación), las experiencias iniciales, los

recorridos profesionales, la llegada al ciclo y las experiencias presentes frente a los futuros imaginados como puntos de inflexión en los trayectos biográficos

El apartado que refiere al legado da cuenta del papel que desempeña en la configuración de las identidades docentes la idea de ser parte o no de una familia de docentes, o de graduados universitarios. Era pertinente incorporar aquellos juegos infantiles que venían atados a estos relatos como señal de que la docencia estaba ya en el horizonte de nuestros profesores. En este sentido, y dada la amplia gama de perfiles profesionales de los que provienen los integrantes del ciclo, las primeras experiencias y los trayectos profesionales evidencian los diversos caminos que los llevaron a la formación de futuros docentes. Para desentramar el origen disciplinar de la formación de nuestros docentes y su llegada al ciclo de formación se hicieron necesarios la confección de diagramas que el análisis de esas historias de vida que representarían visualmente y aportar a la comprensión esa compleja configuración que iba emergiendo. El abordaje de las experiencias presentes y los futuros imaginados intentan reflejar la diversidad de vivencias que hacen a estos docentes, quienes son en lo cotidiano, y en sus expectativas. En este apartado se destacan dos factores centrales de la configuración identitaria: los estudiantes y los colegas.

### **El legado (raíces docentes)**

La identidad narrativa de diez de los 27 docentes entrevistados reclama orígenes familiares desde varias aristas. Doce de ellos se proclaman miembros de familias docentes, portadores de esa sangre azul que los legitima desde la cuna. "Mi mamá hizo docencia y con la docencia, porque — en ese momento no la podían bancar para estudiar — se fue a La Plata, trabajando como docente a estudiar para trabajadora social [...] No es casualidad, yo hice mi doctorado en trabajo social, bueno... Tengo los genes de mi mamá (Turca)<sup>49</sup>". Esa impronta familiar se manifiesta como huellas vivas en las narrativas de los entrevistados.

A pesar de haber elegido la psicología como su profesión de base y en ejercicio, Azul reclama la herencia familiar de la docencia por "vía materna", más precisamente aún, la docencia Normal. Turca y Maranguita evocan a sus madres corrigiendo y planificando como parte su cotidianidad en la niñez. "Como mi mamá era maestra, siempre me veo en situaciones de hacer planificaciones los sábados, corregir, cosas así." (Maranguita) Monona cree que no sólo su madre maestra, si no su padre, docente vocacional de su oficio de imprentero en un hospicio, forjaron ese legado. Más aún, las escenas familiares en las que padres e hijos compartían la preparación del material que su madre utilizaría en esos primeros grados que le tocaba atender son parte de ese clima docente que se vivía en el hogar "todos trabajábamos. Mi mamá recortaba, mi papá y mis hermanos pintábamos, todos... Porque en esa época no se compraba nada. Entonces esa dedicación y ese amor por la docencia se vivía en casa (Monona)." Tan fuerte resultó la marca de esas tareas compartidas en el afán de enseñar, que la rebeldía adolescente que se negaba a dedicarse a la docencia de esos chicos que pintaban para otros, no resistió y hoy todos se dedican a la enseñanza.

Paula y Matías, sin embargo, vivieron ese legado puertas afuera. Paula evoca haber crecido en aulas de escuelas técnicas, institutos terciarios y universitarios donde sus padres ejercían. Cuando entre sonrisas dice que la "tiza tira" manifiesta hasta qué punto el haber vivido la docencia como una pasión familiar estampa su huella en estos profesores del ciclo de formación docente. En el caso de Matías, hijo de un docente de matemáticas, a diferencia de los entrevistados que manifiestan la marca del ejercicio docente como la huella que permanece, es la participación apasionada de su madre en la

cooperadora de la escuela en la que cursó sus estudios primarios lo que generó ese sentido originario de pertenencia al aula. “el jardín de infantes, por ejemplo, lo armamos nosotros, nosotros bajamos los ladrillos del camión, hacíamos los pozos... Lo vimos crecer desde cero y fue definiendo parte de mi profesión.”

También Noemí manifiesta de alguna manera la relación entre los espacios áulicos y el legado familiar cuando expresa su orgullo de haber sido la tercera generación que caminaba los pasillos de la misma escuela primaria. Atenea recuerda haber comenzado la escuela a una edad tan temprana que la llevaban “a dormir la siesta con las monjas” y haberse puesto “la camiseta de la escuela mal. Estaba en todos los grupos, en todas las cosas, me metía en cada cosita que había... Vivía en la escuela”. Para Magnolia, la escuela era el lugar de huida de los conflictos familiares, donde encontraba en los docentes a los interlocutores válidos para sus intereses. Así es como los espacios físicos frecuentados en la niñez refractan un aura emocional y aparecen impregnados de ese espíritu docente que se resignifica como un legado familiar.

Ese legado se traduce en ocasiones en objetos materiales, como es el caso de Momo, quien recibió a los ocho años un regalo que la marcaría. Su tía abuela, decide a los 70 años retirarse a un convento, no sin antes repartir sus pertenencias más preciadas entre los miembros de la familia. Momo recuerda que “...a mi hermana y a mí nos heredó la biblioteca, la biblioteca y un maletín. [...] Esa biblioteca que eran dos habitaciones... Y nos legó ese maletín de cuero con todas las cartas de sus alumnos, los discursos que había hecho como profesora y como directora, las cartas que había escrito. Mi tía Catalina nos dictaminó que teníamos que ser docentes.” También son las bibliotecas de Pluma y Cósimo parte de esa herencia familiar que los dirige a la docencia.

Pluma, reconoce como determinante ese amor por los libros que despertó esa colección que sus padres generosamente le ofrecían, así como el incentivo a explorar otros libros: “mi papá, [...]me llevó por primera vez a una biblioteca pública, él me llevó, él me asoció... fui todas las semanas”. En el caso de Cósimo, la biblioteca no es lo que más lo atraía, más bien recuerda cómo “Yo no iba tanto a la biblioteca, la biblioteca venía a mí a través de mi viejo: ‘¡Tomá! Mirá esto... Fijate acá, que ahí debe haber algo de lo que te están pidiendo...’” Es ese padre que le trae la biblioteca quien sembró la semilla del docente en quien Cósimo se convertiría. Sus huellas son muchas y recorren la carrera docente de su padre desde su formación:

...recuerdo que mi viejo estaba estudiando Geografía para el profesorado y al mismo tiempo jugando conmigo armando un castillo con Rasti, y cuando veía que yo no podía avanzar con el castillo, me ponía alguna pieza o... Ese ambiente de estudio, de trabajo, de juego... vinculado al ser docente... Sí, al estudio y al trabajo. Lo vínculo con el estudio, y con el trabajo, con la docencia y la profesión y demás, como algo que gravitaba mi casa...

Esas experiencias infantiles emergen en los relatos como el inicio del camino hacia la profesión docente.

Santiago reconoce en el amor de su padre por las monarquías europeas y los regalos de sus tíos, filósofo uno, antropólogo el otro, como parte de esa corriente sanguínea que reforzó ese anhelo de ser docente. Esos regalos “...libros que yo amaba y veía medio extraños para un chico” forman parte de ese entorno que puso al profesorado en Historia en su horizonte:

Mi papá había estudiado Historia y en mi casa estaba el libro de Introducción a la Historia de March Bloch, que es como lo primero que se lee en la carrera. ...ese libro a mí

me encantaba. Lo leí a los doce años, no sé qué entendía en ese momento, pero lo tengo todo subrayado, todo marcado y escrito, en la tapa le puse nombre: Santiago, 7mo B.

También Noemí reconoce en los libros que la entretenían para que dejara trabajar a su mamá el origen de un deseo que la conducía a la escuela: "a los 5 años ya sabía leer. ...yo quería ir a la escuela".

Los juegos infantiles forman parte también de esa temprana familiaridad con la docencia. Turca y María Boari recuerdan jugar a ser docentes. La primera, desde muy chica, convocando como alumnos a los amigos del barrio "hasta que se rebelan", sin embargo, no renuncia y ejerce la docencia sobre figuritas

juntábamos con mi hermana las figuritas de Señorita Maestra, las poníamos todas en la cama [...] sorteábamos que alumnas nos tocaban de todas las figuritas, de todo el plantel [...] los diarios que le sacábamos a mi mamá eran los cuadernos... y corregíamos. Y gritábamos como locas. ... [La docencia] era corregir y protestar."

María Boari sin embargo reconoce tensiones con ese legado desde pequeña. Jugar a la "seño" escribiendo en la pared y declarando abiertamente que "nunca iba a ser maestra como su mamá o su abuela". La reconstrucción de su historia familiar la llevaron a descubrir que "mis tatarabuelos del siglo XIX eran profesores, mis bisabuelos eran profesores, mi abuela era maestra y mi mamá era maestra... Yo creo que hay algo de eso que uno... no sé, me parece como mucha coincidencia".

Otro grupo de entrevistados recupera el legado familiar desde un ámbito más global: el mandato de seguir una carrera universitaria, que eventualmente los llevó a la docencia. De las narrativas de Daniel surge una nutrida biografía escolar que lo dibuja como un estudiante en dificultades, lo que lo señalaba en la familia como un certero candidato al trabajo en el taller mecánico de su padre. Sin embargo, la voz de su abuelo que le señalaba las comodidades de las que gozaban en el trabajo quienes habían estudiado una carrera universitaria por oposición a lo duro de su propio trabajo fue más fuerte que los designios familiares: "Siempre cuento que desde muy chico mi abuelo me decía 'Vos tenés que estudiar porque es el mejor curro'. Y me lo repetía todas las noches. Y yo me reía y me reía."

Carmen y Micaela también reciben ese mandato, aunque en este caso de sus padres. Carmen es hija de un ingeniero de origen humilde que dejó claro que ese debía ser el destino de sus hijos "mi papá [...] tenía en claro que todos íbamos a seguir una carrera porqué él había logrado ser ingeniero, era como la generación de Mi hijo el doctor...". Micaela no es tan explícita, aunque la figura paterna sobresale en la entrevista como quién la incentivó a cursar estudios universitarios. Era tanto el deseo de que esa hija estudiara que estaba dispuesto a pedir un traslado para acompañarla a donde ella decidiera estudiar.

Atenea, nunca dudó de que su destino, como el de sus padres antes que ella, era transitar la universidad "En ese momento yo iba a estudiar odontología, como mis viejos, mis abuelos... todos odontólogos y yo iba a seguir el caminito". Sin embargo, en su afán por "aportar algo al mundo, en dejar su granito de arena", entre la política y la educación, decide por distintas razones estudiar Ciencias de la Educación y abandonar el legado familiar.

David también obedece al mandato familiar desde otro lugar. Hijo de inmigrantes "del puerto, de la posguerra siciliana" que no habían terminado la escolaridad secundaria, una vez terminada la primaria ingresa a una escuela técnica que se presentaba como una manera de acceder a un oficio: "Que era un poco como la vocación temprana en la

infancia [...] me di cuenta de que justamente la formación de la escuela técnica me abría, que iba mucho más allá del taller mecánico”.

El mandato del estudio como camino de superación atraviesa las narrativas de los docentes entrevistados de manera explícita o implícita. Cesar, por su parte, hijo de abogados, evoca varias de las huellas antes mencionadas en la construcción de su identidad narrativa. Los espacios áulicos lo marcaron “estuve trece años en una misma manzana” y la elección de la disciplina la definió un objeto: “Y ¿por qué Geografía? [...] es bastante raro esto, en lo más tangible. Porque me gustó un libro de la secundaria. Me gustó un libro de geografía de segundo de polimodal que todavía lo conservo”. Si bien no hubo dudas a la hora de continuar los estudios: “fue una ruptura en su momento [...] El hecho de que yo diga que iba Humanidades, a seguir un profesorado, cuando no había antecedentes en mi familia de alguien que fuera profesor... Porque vinieron los “¿de qué vas a vivir?, “los profesores no ganan bien” ... No me veían tampoco en el aula.”

Es interesante cómo esas preocupaciones expresadas por la familia de Cesar se invierten y se tiñen de esperanza por cuestiones de género en otros relatos. Cinco docentes revelan en sus narrativas la marca de género asociada a la profesión. En el caso de Agnese, confiesa que, si bien hubiera querido seguir una carrera universitaria, optó por un profesorado privado católico porque “creo que no me animé a entrar en la Universidad Pública [...] retrospectivamente creo que yo elegí la protección”. Eran los 70, y la elección fue tranquilizadora para una familia tradicional donde el lugar que ocupaba la profesión era secundario: “Primero era la familia, después la profesión... Y si es una profesión ligada, imaginariamente a lo maternal, mejor...”. Patricia asegura que a ella y sus cuatro hermanos “no se nos pasaba por la cabeza que uno podía no-estudiar, que había otra opción”. Sin embargo, al momento de elegir escuelas sus padres “no tenían plata para mandar cinco chicos al colegio inglés, y priorizaron a los varones, ‘los varones que van a salir a ganarse la vida que vayan a un colegio bueno, total las chicas ya verán, se van a casar seguro, se las van a arreglar’”. Cecilia recuerda una familia materna que marcó el camino de los estudios universitarios. Pero además de una tradición familiar, era para su madre una necesidad de género: “ustedes tienen que estudiar, porque si les va mal [en el matrimonio] ustedes tienen que tener algo propio”. Ese destino indiscutido del matrimonio obligaba a un plan B que los estudios universitarios proporcionaban.

Ese plan B tuvo que ponerse forzosamente en juego para Tessa. Estudiante de Arquitectura abandona el país por problemas políticos y vive en Brasil durante siete años

Cuando volví al país, volví con mi hija sola, tenía que hacer algo rápido... Y mi hermana me llevó al 19 a estudiar magisterio. Aguanté dos meses. Pero bueno, había una carrera que era Ciencias de la Educación, que las materias parecían más interesantes y a su vez tenía que trabajar [...] La cosa era sobrevivir. Y bueno, me meto en esta. La hice volando, fui la primera que me recibí.

Más que un legado, el encuentro de Tessa con el profesorado en Ciencias de la Educación fue una tabla de salvación. El relato de Clarita tiene tintes similares. Termina de cursar el secundario debiendo materias que termina de dar ya casada y con hijos. “...con el título de secundaria a los 32 años dije ¿Yo que hago? ¿Me quedo en mi casa cocinando? [...] Fui a la facultad y había dos carreras cortas: Biblio y Enfermería [...] Mi vida laboral empieza a los 40”. La necesidad de una salida laboral o la posibilidad de desarrollo profesional para quienes ya eran o se imaginaban a futuro madres de familia fue en estos casos determinante para la elección del camino que las conduciría a la



formación docente. El relato de Magnolia es significativo. Los estudios universitarios se convirtieron en su chance de irse a vivir sola, quizás la más fuerte razón que la empujó hacia la universidad: "yo me fui a los 17 y no volví más a mi casa. Volvía en verano, pero me armaba una carpa en el fondo".

Esta compleja trama de legados familiares, mandatos, necesidades y aspiraciones podría pensarse como el sustrato sobre el que se apoyan las identidades narrativas de los docentes del ciclo. Figuras maternas, paternas, abuelos, objetos, juegos y demandas propias y ajenas marcan para muchos el inicio de una vida profesional.

### **Trama disciplinar**

La formación y el recorrido profesional de los docentes participantes en esta investigación, es como ya lo mencionáramos, de una complejidad significativa. En el transcurso de una entrevista y frente a la descripción que una de las docentes hacía de sus trayectos formativos nos animamos a definirla como una formación por diseño. Es llamativo que, de los 27 docentes entrevistados, ocho tuvieron como formación de base la Historia. Siete de recibidos en la UNMDP, una egresada de la UNLP. Sin embargo, la elección del campo disciplinar por el que comenzaron sus carreras no fue en general una decisión fácil. Cósimo confiesa que ese fue un momento de angustia. Su primera opción eran las Ciencias Políticas, que en ese momento no se ofrecía en la ciudad. "Ese tránsito la verdad, no creo que sólo me haya pasado a mí, fue muy angustiante. Ese tránsito del secundario a la universidad. Uno tiene que definir muy tempranamente que quiere ser en la vida, o al menos cree que se trata de eso..."

Sonia, sola y recién llegada de San Juan opta por la carrera cuando el cupo impuesto por el gobierno militar no le habilita los estudios de Derecho a pesar de haber aprobado, Matías descarta Arquitectura por cuestiones económicas y Paula encuentra en la Historia una opción al campo de la Educación que le apasionaba pero que estaba habitado por sus padres.

Otros sin embargo encararon los estudios superiores con más seguridad. Santiago se reconoce un apasionado por las ciencias sociales desde la primaria y un proyecto en la secundaria que lo impulsó a indagar en la historia de su escuela lo convenció de encarar el profesorado. Noemí y Monona se volcaron a la disciplina en los últimos años del secundario: Monona, apasionada por la lectura de Homero y las tragedias griegas, Noemí impactada por la experiencia de la Guerra de las Malvinas y el relato, en los albores de la democracia, de uno de sus profesores acerca de la desaparición de un amigo durante la dictadura. Momo se decide por una carrera corta que responda a su espíritu emprendedor y su necesidad de independencia. Sin embargo, el planteo de ser una docente de inicial solo movida por la vocación " esa idea de la docencia como algo que se te metía en el cuerpo [...] y yo decía: 'yo no quiero ser así, yo no quiero ser la dulce palomita'" Esta decepción la lleva a comenzar el profesorado de Historia en paralelo y a terminar y ejercer en ambos niveles. Algo similar ocurre con Monona, que, a poco de comenzar el profesorado, sigue la carrera de educación en nivel inicial.

Quienes abordaron los estudios de Ciencias de la Educación tienen también una presencia importante pero sus afiliaciones académicas son mucho más variadas, esto se debe a que la carrera de Ciencias de la Educación fue cerrada durante la dictadura y fue reabierto recién en el 2019. Los profesionales en Ciencias de la Educación son en el ciclo una rara avis. Micaela, la única profesional entre los participantes recibida en la UNMDP es también maestra Normal, y en su relato el ida y vuelta entre la formación en ambas carreras y el ejercicio como maestra de primaria es constante. Llega a la carrera después de cursar, en paralelo con el Normal Superior, un año de Sociología que

abandona atemorizada por el clima de la época: “Y ese primer año de Sociología me encantaba. Pero ya empezaba a ver toda la movida que se venía gestando, desde los inicios de la CNU, los controles dentro de la universidad...”. Atenea, egresada de una universidad privada de la ciudad “mi pecado original” se enamora de la carrera que había descubierto en la UBA: “Me iluminé. Tenía que ver con lo político, tenía que ver con lo escolar, con la educación, con la formación, era como todo lo que yo no le podía dar forma, ni nombre...” Por razones económicas, su familia la impulsa a estudiar en la universidad privada local que le ofrecía una beca. David inicia en cambio su recorrido universitario en la Facultad de Ingeniería con éxito. Sin embargo, su trabajo de docente en escuelas técnicas va torciendo sus intereses hacia las aulas:

...en la época que yo terminé mi secundario, en la década del 80, con el título de secundario técnico, vos podías empezar a trabajar en escuelas [...] Entonces en paralelo de que yo arranqué mis estudios de ingeniería, hice tres años, empecé a trabajar en escuelas. Y me daba cuenta de que mi lugar era la escuela y no la Facultad de Ingeniería

No es el caso de Maranguita, quien siempre supo que su destino era la Educación. Egresada de la Universidad Nacional de Entre Ríos, una charla la decidió a pesar de los temores que la universidad le producía: “Yo venía de una escolaridad muy protegida, muy de burbuja. Me parecía que era una institución que no era dentro de mis cánones. Pero me encantó muchísimo la carrera”. Esto la convirtió a su llegada a Mar del Plata en la “monedita de oro” a la hora de concursar en Institutos Terciarios.

No es extraño, si tenemos en cuenta el espíritu con que fuera concebido el Ciclo de Formación Docente, que otra de las disciplinas con mayor representación sea la Psicología con cuatro docentes entre las entrevistadas que ejercen hoy en el consultorio en paralelo a su práctica docente.

Naturalmente, los docentes a cargo de las didácticas específicas provienen de las disciplinas correspondientes: profesores de Filosofía, de Letras, de Geografía y en Bibliotecología y Documentación. Entre los participantes encontramos también a una profesora de inglés, una, antropóloga y una socióloga. Las razones para la elección del campo son variadas. Desde el lugar de privilegio que atribuían al profesor, las ansias de abandonar el hogar paterno para quienes venían de otras localidades, la certeza que brinda una prueba vocacional que certifica lo que ya sabían, el amor por la lectura o la aspiración a mejorar la calidad de vida.

Esta elección de la disciplina y el primer egreso no agota la formación por diseño de nuestros docentes. Las instancias de formación son diversas, algunas de ellas “prolijas” (Magnolia) cursando maestrías y doctorados en sus disciplinas de base. Otros buscaron jerarquizar sus títulos terciarios cursando las licenciaturas en las universidades y otros, de un diseño singular, buscando respuestas a los problemas e intereses que el ejercicio les iban presentando,

Yo por ejemplo tengo una Especialización en Edición. Hecha en el Gutenberg-UTN, soy editora, me interesa la edición, y he editado publicaciones pedagógicas [...] Después hice una Especialización en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO, porque bueno, tiene que ver con los problemas que encontré en mi práctica en secundario y en superior [...]. Y luego hice la Especialización en Educación y Tics, y tiene que ver con toda la impronta de las nuevas tecnologías y la necesidad de incorporarlas a los contenidos curriculares en las prácticas. Y ahora estoy haciendo una Maestría en Prácticas Educativas. ¿Por qué me escabullí del doctorado en Letras que estaba aquí, que era gratuito, que era cómodo...? (Magnolia)

Este es el caso de muchos de los docentes del ciclo, que buscan en las instancias de formación respuestas a las necesidades que la práctica de la profesión les va planteando.

Encontramos en este sentido dos instancias de formación que han sido determinantes. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se convirtió con su oferta de Diplomaturas y Especializaciones a distancia para muchos de los docentes una posible instancia de formación. Siete entrevistados cursaron diplomaturas y especializaciones ofrecidas por esa casa de estudios. Sonia relata que

obviamente el doctorado fue central para mí, fue importante. Pero antes del doctorado fue el contacto con la gente que era de FLACSO; de, por ejemplo, Silvia Finocchio, Silvia Gojman a partir de lo cual me empecé a interesar más en la enseñanza de la Historia. [...] Me apegué mucho con ellas, y empecé a leer mucho más, más que pensar y buscar estrategias sueltas [...], seguí buscando, como que lo pude ordenar más.

Esta posibilidad se vio superada con la creación de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en 1997 en la Facultad de Humanidades.

Dieciséis de los veintisiete docentes cursaron la carrera, solo un par de ellos se encuentran aún en las instancias de preparación de los trabajos finales. Esta posibilidad de continuar su formación representó para varios de ellos una bisagra. Cósimo cree que es en esta instancia cuando puede empezar a nombrar aquello que hacía a su profesión: "Y ahí le fui encontrando las palabras, los nombres y los conceptos a algunas cosas que también necesitaba para definir un poco de qué se trataba esto de la enseñanza universitaria". Este espacio de formación refracta no sólo desde lo disciplinar, sino que articuló vínculos al interior del ciclo que operan como puentes entre quienes lo integran. En ocasiones esas relaciones se tornaron mucho más que en cordiales. Santiago relata que "en el 2012 empecé a hacer la Especialización con Cósimo y Paula, los habrás entrevistado a los dos, el trabajo con ellos para mí fue clave para la formación [...] fue un espacio para mí que me hizo crecer mucho..."

Esta instancia formativa gravita no sólo en lo personal e intersubjetivo, sino que además profundiza la trama de relaciones entre grupos y proyectos de investigación reflejándose de esta manera en otros espacios de formación no formal que se concretan en seminarios, simposios y jornadas relacionados a la formación docente por ellos organizadas y en las que los docentes tienen la posibilidad de intercambiar experiencias y resultados de sus investigaciones. De alguna manera, y recogiendo la voz de Maranguita, esta carrera de posgrado tiene una función reparadora de las carencias que ocasionó el cierre de la carrera de Ciencias de la Educación "la carrera no está desde el 75... [...] ahí hay todo un... me parece a mí, una mutilación que se sufrió, no sólo en términos biográficos, sino en términos de la identidad profesional. Esta cercenado, y eso hubo que reconstruirlo con los trozos de cosas que había..."

La creación del CIMED, centro que en el marco de seis líneas de estudio nuclea al grupo Historia, Política y Gestión de la Educación, al Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales, al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia, al Grupo Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales, el Grupo Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad, al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y al Grupo Conocimiento, Educación y Comunicación, es un hito y se convierte en promotor de muchas de las actividades que mencionáramos más arriba nuclea un número importante de los docentes participantes.

A futuro, y también por iniciativa de los actores arriba mencionados, el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario se convirtió en otro de los nodos formativos centrales para este ciclo. Seis de los docentes han cursado los seminarios correspondientes y se encuentran en el proceso de llevar adelante sus planes de tesis, una forma parte de la segunda cohorte ofrecida en Mar del Plata y dos han ya defendido sus tesis doctorales. Otros docentes del ciclo que no participaron de esta investigación, también se embarcaron en esta oportunidad que les brinda para su formación profesional.

### **Devenir docente**

El devenir en docente de los participantes se manifiesta como un recorrido de caminos que se bifurcan y se entrecruzan, a veces desde lugares inesperados. Las primeras experiencias han sido memorables para todos, pero de una diversidad asombrosa. Desde los diferentes niveles en los que estos docentes comenzaron a caminar las aulas hasta la gama de aprendizajes que estas experiencias provocaron, dibujan una trama intrincada, difícil de seguir

Los relatos de los comienzos docentes se focalizan principalmente en dos niveles: secundario y superior. Sin embargo, Monona y Momo reconocen en su experiencia en nivel inicial una herramienta que las ayudó a encontrar en el aula un espacio familiar en el que sabían moverse. Asimismo, Cósimo y Turca habían pasado por tempranas experiencias de educación no formal, que de alguna manera contribuyeron a que ese tránsito inicial fuera más fluido. María B y Micaela arrancaron su carrera docente en la escuela primaria, María Boari antes de haberse recibido y Micaela siendo ya maestra normal y cursando la Licenciatura. Esto le permitió "aplicar" lo que estudiaba en la facultad en el aula que estaba a su cargo. A pesar de que las circunstancias son similares, no ocurre lo mismo con Atenea. También mientras estudiaba se desempeñó como preceptora en un jardín de infantes, pero a pesar de declarar enfáticamente "Amé ese trabajo, lo amé... (Atenea)" no lo registra como parte de su experiencia docente. María B. en cambio recuerda vívidamente el descontrol en el aula "...los chicos se te trepaban por la cabeza..." Estas experiencias tempranas con pequeños no son, sin embargo, lo habitual.

La gran mayoría de los docentes dieron sus primeros pasos en el nivel secundario o superior, o ambos en simultáneo. Las experiencias fueron sin embargo muy disímiles. Cada comienzo sin embargo dejó huellas que no siempre despiertan sonrisas.

En el caso de quienes iniciaron sus prácticas en el nivel secundario es común la sensación de falta de preparación. Sonia confiesa que se sentía "legalmente" profesora pero que tenía que estudiar todo, incluso cómo enseñar. Esto despierta su interés por la didáctica. Noemí comenta haber cometido "errores y horrores". Cesar después de haber transitado el trayecto de las prácticas de una manera placentera descubre en las primeras escuelas en que comienza a ejercer que carece de las herramientas necesarias. Magnolia sintió la falta de formación disciplinar "empecé a dar clases con un porcentaje muy bajo". Matías y David recuerdan la soledad con la que se inauguraron: "el director de la escuela técnica me abrió una puerta y me dijo estos son tus alumnos y me cerró la puerta... (David)". Matías rememora con una sonrisa haberse enterado años más tarde de su primera experiencia que los directivos de esa escuela apostaron a que no llegaba a fin de año. Tessa califica a sus primeras clases en el secundario como un "sufrimiento... Mis clases eran un desastre, un quilombo (Ris) Bueno, no encajaba. No encajé nunca." Ese no encajar iba sin embargo mucho más allá de las primeras experiencias:

...también había un momento político, un contexto y yo era un bicho raro, imagínate que yo venía de años de exilio, de no entender muy bien los códigos de los argentinos que habían festejado la guerra de Malvinas... yo no entendía nada. Yo iba a la escuela, una escuela privada cara en una bicicleta... Y para mí era normal." (Tessa).

Esa falta de contextualización es la realidad también para mucho de los docentes que no venían del exilio. Los imaginarios construidos por los trayectos escolares y académicos fueron en ocasiones un obstáculo que salvar.

La incapacidad de ajustar las expectativas a la realidad que les tocaba vivir es recurrente. Noemí pretende que lean a Halperín, Pluma enseñar literatura a chicos de 12 años con problemas de lectura comprensiva, Sófocles que sus alumnos se autorregularan y Sonia propone una actividad que termina en una guerra de plastilinas. Estos imaginarios, en ocasiones, están ligados al deseo de ser un buen profesor, el ideal del buen docente que deja una huella. Atenea recuerda que "...te vas con toda la valijita del deber ser docente y te encontrás con la realidad."

La complejidad del aula es reconocida en toda su crudeza ya desde los inicios.

Las primeras experiencias en nivel superior fueron para algunos docentes del ciclo sus primeros pasos en el aula, para otros un recorrido en simultáneo y para otros un nuevo comienzo. Los primeros pasos en institutos y facultades recorren el más amplio espectro de las emociones, desde el sentir que "se moría" precisamente por carecer de ese imaginario que muchos tuvieron que confrontar con la realidad de Clarita que confiesa que "Yo arranqué para ir de bibliotecaria en una escuela... Al otro año fue cuando empecé en la facultad, y no nunca me imaginé, porque nunca di clase. Yo estaba en blanco"

En un extremo, experimentando lo que considera las mejores clases de su vida, las que quisiera reeditar se encuentra Daniel que rememora el disfrute "me divertía, fue uno de los lugares donde más me divertí. La pasaba re bien. [como si] Yo fuera un actor e iba a una obra de teatro (risas) Le ponía pasión... le ponía mucha pasión...". Con otros matices, Patricia sintió el temor de enfrentar a 120 alumnos de golpe, Turca, Azul y Paula, muy jóvenes frente a alumnos adultos necesitaron legitimarse, responder a "esa cosa de poder puesta en juego (Azul)" Atenea confiesa pánico al tener que desenvolverse en un formato que no conocía y Momo que aun hoy busca posicionarse después de haberse sentido "contaminada" por los años de trabajo en el sistema provincial. Maranguita, sintió precisamente el impacto de ese sistema. Recién llegada de Entre Ríos, buscando insertarse, rememora: "Ya el paso entre la formación y el campo laboral es tremendo en cualquier carrera y más conocer un sistema educativo... y en el oficio nuestro que tenés que saber cómo te inscribís, la fecha, el lugar, la planillita, la persona, el horario, bueno... no entendía nada". Nuevamente los imaginarios se presentan como un obstáculo a superar: reconciliar la mirada del instituto y la universidad para ser la misma profesora se convirtió en un objetivo para ella.

Es evidente entonces que habitar las aulas de la facultad es también un desafío para quienes han transitado previamente otras aulas. Santiago, quién había sentido su experiencia desde las prácticas en secundario como algo placentero, expresa el impacto que experimenta frente a esta nueva experiencia a cargo de una comisión de prácticos: "La verdad que me siento incomodado por muchas personas adultas como piensan la enseñanza, ...son super tradicionales, en definitiva, tendrían que estar todos callados, mirándote, si no, no se educa, no se aprende, no nada..." Ya sea con años o meses de experiencia, la mayoría de los docentes del ciclo podrían hacer suyas las palabras de Santiago "todavía es todo como muy intenso en el sentido de que me estoy formando".



Formación que se extiende en el trayecto de la vida profesional y se manifiesta en nuevas y mejores maneras de enseñar.

### **Recorridos profesionales e inserción en el ciclo**

Los profesores del ciclo tienen recorridos profesionales muy complejos. Es quizás la ausencia de una carrera de Ciencias de la Educación la que ha marcado la necesidad de que nuestros docentes lleguen al área de la formación profesional desde distintas disciplinas y con trayectos formativos de diseño "sui generis (Magnolia)" o la necesidad de adaptarse y encontrar caminos de desarrollo profesional que la escuela no ofrece (Sonia). Lo cierto es que dibujar la trama que tejen estas trayectorias se nos presenta como un laberinto difícil de transitar.

Hay quienes entraron a la docencia por la "ventana (Cecilia)" y quienes tejieron una densa trama de experiencias y recorridos profesionales. La mayoría de los docentes del ciclo ejercen o han ejercido la docencia en el nivel destino de los profesorados. Sin embargo, Cecilia y Carmen tienen experiencias que las acercan al aula desde otro espacio. Ambas acceden a trabajar como orientadoras sociales. Cecilia, atravesada por el contexto que le toca vivir, recuerda sus comienzos profesionales en tiempos de dictadura:

...Yo terminé en el '77. Bueno, esos dos últimos años fueron horribles porque vos entrabas y tenías los tipos de la CNU con armas, pasando por los pasillos. Bueno, vos entrabas y te revisaban la cartera, te metían las manos en la cartera... Bueno, fue horrible, terminar con muchos compañeros y montones de desaparecidos. [...]Y vos como socióloga no podías trabajar en ningún lado.

Para Carmen, quien sigue en ejercicio del cargo en los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación, reconoce en este ejercicio profesional el ancla con el sistema destino de quienes serán profesores: "uno también puede mirar como incide en la educación la gestión institucional, el estilo institucional... y todos los actores. Estás como por fuera del aula y vos tenés que ayudar, acompañar al maestro, acompañar al directivo..."

Es habitual que los docentes del ciclo se desempeñen o se hayan desempeñado en otros niveles: inicial, primaria y en institutos terciarios, de formación docente y técnica de la provincia, ya sea de gestión pública y privada. También que ejerzan o hayan ejercido la docencia en otras unidades académicas de la UNMdP, e incluso en universidades privadas.

La gestión forma parte también de estos trayectos profesionales. Algunos han ocupado cargos de gestión en escuelas con vivencias disímiles. Noemí relata su paso por la gestión con una sonrisa: "yo estoy contenta con lo que hice y todavía la gente me saluda y me dice, 'ah, cuando usted era directora, ah, ¿por qué no vuelve...?'" Monona sin embargo no tiene un buen recuerdo "¡Fui directora de una escuela primaria! ¡No me gustó! Como sufrí, sufrí, sufrí, sufrí...el aula es divina...pero la dirección...todos te dicen que sí, que sí, pero después no hacen nada..." Agnese es hoy directora de una prestigiosa escuela cooperativa de la ciudad, gestión que se nutre de su participación en el ciclo: "Y me resulta muy enriquecedor en la Facultad escuchar. Y yo relevo todo el tiempo información de los alumnos sobre sus experiencias en otras escuelas, y escuchar cómo funcionan otras escuelas, otras instituciones, como funcionan otros docentes...". Otros profesores del ciclo ejercen o han ejercido gestión en institutos terciarios y en la universidad, todos con altibajos. Quizás es Hormigueta quien mejor describe ese sabor agrídulce que los espacios de poder tienen a la hora de los balances: "Yo he venido feliz

a trabajar, he venido obligada, he venido... Así que por todas las emociones y colores que se te ocurran..." Estas experiencias son unas de las pocas que los docentes recuerdan como una tensión profesional que cuestiona el rumbo asumido.

No se agotan aquí sin embargo los trayectos profesionales de quienes conforman el ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades. Algunos se han desempeñado como capacitadores de docentes en ejercicio, otras han editado publicaciones pedagógicas, Clarita es directora de un sindicato docente que insume la mayor parte de su jornada laboral; Sófocles ha trabajado para la UNESCO y organiza en la actualidad las Olimpiadas Nacionales de Filosofía para la UBA; David ejerció la gestión de la secretaría de Educación Municipal; Monona y Magnolia ejercen en contextos de encierro, y es también Magnolia, junto con su amiga y colega Pluma quienes forman parte del grupo que fundara una prestigiosa ONG de la ciudad, para la promoción de la lectura y la escritura a la que aún hoy pertenecen. Esta diversidad de caminos que se bifurcan y se entrecruzan ha bordado en el ciclo una serie de relaciones que cristaliza en quienes hoy forman a los docentes egresados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Estas relaciones tienen también una fuerte incidencia en la llegada y los movimientos al interior del ciclo. Esto se dan por múltiples vías, entre las que se destaca la invitación. Esta invitación, en general se da por parte de los docentes a cargo de las cátedras a quienes por diversas circunstancias han demostrado un compromiso con la educación y el área en que les toca desempeñarse, e implica en la mayoría de los casos, períodos que van de un par de cuatrimestres a varios años de adscripciones. Estas adscripciones son parte de la formación del docente universitario e implican obligaciones de asistencia a clases, preparación y dictado de al menos dos clases por cuatrimestre y tutorías a alumnos entre otras tareas que se ejercen sin recibir a cambio remuneración alguna.

Si bien estos ingresos se convalidan por concurso abierto, vemos que detrás de esa invitación hay una construcción del espacio académico a ocupar que implica esfuerzo, tiempo y compromiso. Las adscripciones fueron la vía de ingreso al ciclo para Carmen, Daniel, Santiago, Azul, Turca, Paula, Atenea y Diego. En el caso de Paula y Atenea, en otras asignaturas diferentes a las que habitan hoy. También María B. y Maranguita pasaron por adscripciones en algún momento de su trayectoria profesional que, si bien pueden no haber sido la vía directa al cargo, de alguna manera las vinculan con quienes les dan acceso al ciclo.

Otra vía de ingreso la constituyen las Becas de Investigación que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata y que hasta el año 2015 implicaban el ejercicio de la docencia. Este es el caso de Patricia, quien, en su último año de becaria es convocada para hacerse cargo de la cátedra. Las becas y grupos de investigación traen también al ciclo a María B., Diego, Santiago y Atenea, y de manera indirecta a Pluma, Turca y Matías. La gestión también es una vía por la que se abren puertas:

Yo fui secretaria del Departamento de Historia, muchos años [...] Uno de los directores que tuvo el Departamento...que no es el que más amaba la parte pedagógica, me dijo "Vos tendrías que estar trabajando en Didáctica..." ...y él fue el que me impulsó, el que me puso en contacto con el profesor [...] así fue como me acerque a Didáctica y ¡me encantó! ¡Me apasionó! (Monona).

Este foco puesto en quienes pueden ser valiosos para las cátedras que componen el ciclo no es sólo privilegio de quienes gestionan, sino que es también patrimonio de docentes que "abren el juego" buscando enriquecer a sus cátedras (Magnolia).

Por otro lado, los relatos de Momo, Maranguita y David enfatizan su ingreso al ciclo vía concurso. Maranguita manifiesta que "en el 2008 salió una convocatoria que me enteré

por el diario La Capital de ayudante” No obstante, había ya entablado una estrecha relación con una de las adjuntas de la cátedra de Problemática Educativa. Momo coincide en el relato, y reconoce haberse contactado con la titular de la cátedra, quien había sido un referente mientras cursaba las prácticas. David no tuvo suerte en su primer concurso “Yo venía de un Instituto de Formación Docente Terciario. Y yo intenté ir con toda la sinceridad que se puede al concurso. Y al final no le gustó mucho al jurado”. El segundo concurso tuvo un final feliz. El capital social y la predisposición para formarse en el hábitus del ciclo se muestran como determinantes a la hora de insertarse en la institución.

Otra vez los caminos se bifurcan y se entrecruzan. Las relaciones de los docentes que invitan y forman a través de adscripciones se han establecido en su totalidad desde espacios afines a la educación, ya sea por compartir trayectos formativos como especializaciones, diplomaturas y seminarios; foros de transferencia como jornadas y congresos; o integrar grupos de investigación en general relacionados a la educación. La trama que conforma el ciclo de formación docente se revela como un denso tejido de trayectorias que buscan formarse y perfeccionarse para poder acompañar a quienes buscan las aulas como su destino.

### **Experiencias Presentes y Futuros Imaginados**

El presente de quienes forman a los futuros profesores en la Facultad de Humanidades está conformado por una intrincada red de actividades, intereses y emprendimientos donde el ciclo tiene una presencia central. El posicionamiento del ciclo y las carreras de profesorado en el contexto institucional, las relaciones inter e intra-cátedras, los alumnos como protagonistas centrales y las actividades de investigación en la que los docentes se desempeñan dibujan este complejo entramado.

Una primera gran distinción se dibuja entre las cátedras que conforman el trayecto de formación docente que los estudiantes cumplimentan como parte de su formación. Esta se delinea entre las asignaturas que se ocupan de las didácticas específicas y la práctica docente y el resto de las materias por dos razones fundamentales. Por un lado, las primeras no dependen del departamento de Ciencias de la Educación sino de los respectivos departamentos disciplinares y por el otro, el perfil de los estudiantes que las cursan es radicalmente diferente por pertenecer a una única extracción disciplinar y por la necesidad de haber transitado el ciclo en toda su extensión.

El hecho de no depender del Departamento de Ciencias de la Educación tiene efectos disímiles en nuestros docentes. Para algunos no es una incomodidad, pero tampoco un estado natural. Pluma, sostiene “Estrictamente tampoco (estamos) en el Departamento de Letras. Por afinidad, por amistad, porque soy de Letras. Si vos me preguntás, soy de Letras. Ese es mi lugar de pertenencia. [...] Y si vos ves el plan de estudios, dice ‘sin área’ ...”. Para Cósimo hay luces y sombras en este organigrama que rige la formación:

Creo que hay una virtud y un defecto en eso, quizás dentro del Departamento somos la cátedra más de borde, más limítrofe, más periférica... Tengo más relación, vinculación, intercambio y trabajo con la gente vinculada a la educación que con la gente vinculada a la disciplina. Y eso no sé bien a qué responde, si responde a una lógica expulsiva de parcelamiento disciplinar en ambos sentidos u a otra cosa. Creo que no es solo eso, también porque me siento más comfortable en el espacio que se genera en Educación que en el de Historia.

Entre otras sensaciones siente que constantemente pivotean entre ambos espacios. Por su parte Clarita siente la ambigüedad de esa zona de borde, manifestando “todavía no sé

a quién pertenezco..." Confiesa que si bien esta situación la hace sentirse en soledad, aunque no abandonada "A la hora de buscar ayuda, la tuve". Esta soledad, trae aparejada un amplio margen de libertad "es muy libre (el docente) para dar clase, y nadie lo viene a controlar... y eso vale oro." Y en este caso para Clarita el balance es positivo "Entre la soledad y la libertad, me quedo con la libertad".

No ocurre lo mismo con otros docentes que sienten ocupar un espacio que sufre el estigma del desprestigio que acarrearán las materias pedagógicas en particular y el ejercicio de la docencia en general en la facultad. Sonia siente que hay una tajante jerarquización entre "los que enseñan y los que investigan. Nosotros somos los que enseñamos". El espacio que siente se les asigna no es cómodo. "no es una cuestión solamente de prejuicios o discriminación negativa sobre las materias que tienen que ver con la enseñanza, digamos hay expresiones de la gente que investiga tales como 'esto no es solamente un enseñadero', sino que la universidad produce conocimiento... Esto es una cita (textual)...". Sófocles es aún más duro y cita a Borges describiendo a ciertos colegas como "la secta de los monótonos", reconoce que "cuesta mucho la hospitalidad, el reconocimiento, la alegría del encuentro ¿no?". En sintonía con esta idea, y retomando la idea de Sonia, Daniel sostiene que se da una jerarquización en la que es decisiva la pertenencia al Conicet "hay una dicotomía que se está generando en la Institución, sobre todo en estos últimos veinte años que es ellos y nosotros."

Esto implica para los docentes de las didácticas específicas y prácticas una tensión permanente. Monona nos habla de esa necesidad de posicionarse, y de desmitificar que la didáctica es un apéndice de la disciplina. Sin embargo, esta falta de articulación no se da sólo al interior de los departamentos sede de los profesorado. Esa idea de borde que manifiestan los docentes de las didácticas específicas respecto del espacio que ocupan en sus respectivos departamentos, se multiplica para los docentes de las materias que dependen exclusivamente del departamento de Ciencias de la Educación. Maranguita hace referencia a que "hay como esa mirada de muchos años de desprestigio, que bueno, lo educativo es algo práctico, aplicativo...", al carácter secundario que según Patricia y María B. se le da al ciclo de formación docente que hace que esas asignaturas pasen a un "segundísimo plano (Patricia)" en el imaginario de los estudiantes a la hora de elegir trayectorias de cursada. Tessa cree que "Hay como una cosa instalada de que las pedagógicas son un plomo, que es todo lo mismo, ...no es así, no es real...pero está instalado". Esta mirada no es exclusiva responsabilidad de los estudiantes sino de lógicas institucionales que responden a esas jerarquías. Estas lógicas trascienden a la facultad y así lo manifiesta Cósimo "son prácticas de las culturas institucionales y disciplinares, que trascienden incluso a la facultad, a la universidad y son comunes en muchos otros lugares, en muchas otras instituciones".

Al interior de las instituciones de educación superior, esta jerarquía menor que se otorga a las Ciencias de la Educación es un clásico que probablemente se origina en esa mirada aplicacionista ya superada y que se choca con el espacio de prestigio que se le otorga a la investigación: "La premisa es: en la facultad se premia la investigación, la docencia es menor, y si vos haces docencia es porque no servís para la investigación. Yo tenía claro que yo siempre quise ser docente, pero la verdad cuando vos volvéis a este ámbito, y no hacés investigación, te falta algo, tenés una falencia... (Noemí)". La mayoría de los entrevistados están vinculados con más o menos intensidad a la actividad. Proyectos y actividades se vinculan y potencian a pesar de la falsa dicotomía formación disciplinar-formación pedagógica.

Es por ello por lo que en el ámbito de la investigación también percibimos esa doble pertenencia que tensiona la identidad de los docentes del ciclo. Algunos pertenecen a

grupos de investigación que no tienen que ver con la educación. Otros se acercan al tema de la educación por cuestiones estratégicas como “en el 2010 yo me presento a beca del Conicet... estratégicamente había estado hablando con diferentes personas ...la pata educativa estaba bastante, digamos, de moda y había bastante interés en ese tipo de proyectos y que tenía por ahí un poquito más de posibilidades...(Matías)” Mientras que Santiago da cuenta del cambio en su interés y abraza la educación con pasión “para mi eran un todo un descubrimiento, con pasión y emoción, porque era algo que no lo podía creer...” Esta pasión por abordar a la educación no es sólo discursiva, sino que se evidencia en el espacio que ocupan en las narrativas de los docentes aquello representantes del ciclo que además de investigar tienen conductas proactivas que generan espacios de intercambio que a su vez funcionan como vínculos al interior del trayecto, vínculos que no son provistos por canales institucionales.

Estos grupos se empoderan en la convivencia y el intercambio, dan lugar al crecimiento personal y profesional, a la conformación de un cierto hábitus y en ocasiones resuelven esa tensión disciplinar. Para Cósimo, la creación del GIEDHICS “produjo la combinación, poder seguir trabajando en la docencia que me encanta, al mismo tiempo tratar de desarrollarme en algo que me cuesta mucho más, que me resulta mucho más difícil que es el campo de la investigación”.

Esa necesidad casi vital de crecer y reflexionar en el campo de su profesión responde a la idea unánime de descartar la etiqueta de expertos en la práctica docente. Dudan cuando tienen que pensar que es lo que los hace buenos docentes, pero si saben muy bien qué es lo que hacían mal y fueron superando con la práctica. Valoran e intentan romper con lo que catalogan como tradicional. Para Noemí lo conservador venía dado por su apego a los contenidos, a los textos que había utilizado en su formación, también un problema para Maranguita “no sabés donde recortar, qué hacer, bajar eso a una asignatura, te parece que todo lo que hacés es poco, es pobre, es poco complejo...” Esta inseguridad se traduce para Cósimo en que “no paraba nunca de preparar cosas” y para María B. en “estar muy compenetrada en el uso del tiempo, el uso del pizarrón, las cosas que estaban en la planilla de observaciones,[...] que los alumnos permanecieran sentados, planificar bien...”, en intentar como Azul “tener todo controlado” y en consecuencia, para Carmen “cuando uno no está muy seguro vuelve a la bajada de línea y que no pregunten en lo posible” para resolver ese temor, según Monona, de “no poder resolver graciosamente, si se quiere, para el alumno”. Las carencias se sienten en el cuerpo. Momo confiesa que “es difícil, para mí fue muy difícil. He llorado...” y Hormigueta que esa angustia en el estómago “no solo fue el primer año...fue el primero, el segundo, el tercero, el cuarto, el quinto...no sé”

Esa inseguridad no se supera totalmente, las clases, todas, son un desafío para Noemí. Ese desafío se traduce para David en “la adrenalina de los primeros encuentros”. Pero es en ese poder enfrentarla donde se marca la superación. El “estar más relajada frente a la incertidumbre, no tener miedo. Confío en que de alguna manera se va a resolver... (Patricia)” Esa manera no es según Magnolia “inspiración, eso se trabaja...” e implica estar atentos a muchas dimensiones al mismo tiempo” y permite, según Pluma, “estar más atenta a esa realidad [del aula] y potenciarla o aprovecharla para ir modificando [lo que estaba planificado]”.

Hay también otras variables que contribuyeron cimentar esa seguridad que la mayoría de los docentes sienten hoy. Para María B. la experiencia le proporciona la posibilidad de “encontrar explicaciones (a las problemáticas que presenta la práctica) que trasciendan el sentido común”, de decir “no sé” sin dejar de sentirse solvente, en la mayor capacidad de integración, en la capacidad de “organizar el pensamiento” para



encontrar “la Ruta 40 para iniciar el camino” que establece “puentes entre los imaginarios” de alumnos y docentes, una preocupación central para estos formadores de docentes (Sófocles).

Esos puentes que se tienden en las relaciones con los estudiantes y con los colegas al interior de la cátedra ocupan la mayor parte del paisaje profesional y personal de los profesores del ciclo de formación docente y se adecuan a la diversidad de realidades que implican las aulas heterogéneas en intereses, edades y momentos en las trayectorias de los futuros docentes. Para Noemí, a pesar de que los estudiantes sortean las lógicas del ciclo, su lugar es dar la “bienvenida” a los ingresantes”. Carmen señala la riqueza de la “mezcla” entre los estudiantes de las distintas disciplinas, y reconoce hacer mucha alfabetización universitaria “insisto mucho, siempre, pero especialmente creo cada año más, que no tengan miedo en venir y preguntar, lo que sea, que todas las dudas, ninguna duda es para desechar o tonta, ninguna pregunta es una pregunta tonta”. Esta variedad que se da en las cursadas produce para Azul “...una textura bastante particular (en) las comisiones... Muy interesante..., que te da esa heterogeneidad”

En el otro extremo del ciclo, los profesores a cargo de las didácticas específicas reciben lo que Magnolia describe como “estudiantes avanzados... bastante formados en lo disciplinar, pero no han tenido contacto con el campo, ... han ido a observar escuelas, pero una observación que no impide la espantada que se pegan cuando tienen que ir a observar y dar clase”. Cósimo coincide en señalar ese “temor al grupo clase, a los alumnos... el temor de ‘con qué nos vamos a encontrar’ (Cósimo)” Sonia considera que “Es como complejo de sacarlos del lugar del estudiante, sobre todo en el carácter receptor”. Pluma estima que esta cercanía con el final con el trayecto formativo y la entrada al aula provoca que se sientan fuertemente movilizados y que a la vez estén capacitados para sortear la realidad en la que se insertan “tiene una versatilidad para investigar, para estudiar... eso es más valioso me parece a mí, que pueden enfrentar ese desafío.” Esta confianza en la capacidad de los estudiantes es solo parte del amplio abanico de afectos que se establecen entre docentes y estudiantes en la dinámica del ciclo.

Esa afectividad, a pesar de los matices, no deja de estar presente y se manifiesta en algunos docentes con intensidad. María B. siente que “pero es raro que yo haya tenido un alumno y no lo recuerde con cariño, o con bronca... Pero me importan un montón”. Sófocles cree que la clave está en “dejarse interpelar por el dolor del otro, por lo que el otro dice con la cara, con su gesto, es muy importante en la docencia. Muy importante, no es una cosa secundaria”. Esta afectividad es una corriente recíproca que traspasa las paredes del aula y establece relaciones que las derriban. Azul siente que

Para mí los alumnos cobran ese lugar protagónico...[...] me doy cuenta de que se establece una relación particular. Digo... te saludan por los pasillos, se acercan, te preguntan tal cosa o tal otra, de la materia, te cuentan ellos en qué momento están, “empecé a trabajar”, “tengo que rendir esta materia”, esto, aquello, “estoy en tal momento” ... Que no tendrían porque...

Para Paula se trata de reconocer al estudiante en su particularidad, de “saber quién es el que tenés enfrente. [...] el acompañarlos, el escucharlos...”. Las corrientes afectivas son para estos docentes el resultado de una actitud empática, de la apertura al otro y del respeto. Atenea entiende que es importante hacer visible “la parte humana, de trabajar con los grupos, rescatar lo humano y trabajar mucho desde lo emocional, eso lo estoy aprendiendo ahora”. Lo vincular se establece entonces como central para la formación de los futuros docentes.

En ocasiones este más allá del aula resulta en demandas de flexibilidad que ponen en tela de juicio la tan mentada distancia entre docentes y estudiantes. Hormiguita contesta mensajes los fines de semana, Clarita acomoda su agenda para a la única alumna de este cuatrimestre y Patricia busca alternativas varias para que los estudiantes que por diferentes razones tienen dificultades en la asistencia no pierdan la regularidad de la materia. Los vínculos estudiante-docente se construyen así en base a una corriente de reconocimiento del otro que trasciende los modos tradicionales de relacionarse.

En ocasiones, ese vínculo ancla en el estudiante que el docente alguna vez fue. Sonia se propone "evitarles a los otros pasar por los mismos lugares por los que yo pasé" y Patricia, otorgarles la libertad de la que ella gozó en su trayecto formativo. Sueña con que esa libertad encarne en el deseo de asistir, de trabajar, de conocer. Cecilia por su parte recuerda la "democracia radical" que vivió durante sus estudios universitarios y cree fundamental "habilitarles la palabra". María B. cree que los alumnos no son fáciles de conquistar, "Como que uno tiene que dar cuenta de todo lo que hace. Y esa actitud me gusta de los alumnos". Posibilidades otras de formarse como docentes, libertad para elegir, y afectos que compartir establecen un paisaje deseado por los profesores para los estudiantes.

Estas relaciones sin embargo no se establecen uno a uno. Ni siquiera uno en el entorno del aula y con un grupo. Son producto del trabajo conjunto, de principios compartidos al interior de las cátedras. La gran mayoría de los entrevistados manifiestan que el trabajo en las cátedras es horizontal y en equipo. Azul entiende que "somos un equipo muy compacto, muy aceitado. [...] Nos llevamos bien, adentro y afuera de la cátedra." Este trabajo en equipo no se da como por arte de magia. María B. confiesa que. "a mí me costaba mucho trabajar en grupo... Y todavía me cuesta.". Este aprendizaje es quizás el producto de una dinámica democrática de trabajo "vos decís algo, y sos el pichi más pichi como soy yo y te escuchan como si fueras el titular... (María B.)". Cósimo cataloga al trabajo de colectivo y democrático y Momo ratifica "todos sabemos lo que está haciendo el otro".

El trabajo compartido redundando en crecimiento. Carmen relata que "...a mí me nutre mucho el otro. ...las parejas pedagógicas son geniales. ... y te devuelve además algo como par". Agnese siente que "cuando uno se siente contenido y apoyado por un equipo [...], las cosas funcionan de otra manera, aun con las frustraciones y dificultad." El acompañamiento de titulares, adjuntos y jefes de trabajos prácticos es también altamente valorado para esta construcción del espacio colectivo.

Construcción que no mira sólo al presente, sino al futuro. Quienes están a cargo de las asignaturas esperan que lo construido siga creciendo con las generaciones que vienen. Patricia anhela continuidad "quiero que cuando me vaya la cátedra siga, el grupo de investigación siga, el proyecto siga..." Azul acusa recibo y piensa en el "cimbronazo" que puede significar hacerse cargo del legado. Sin embargo, como la mayoría de sus colegas que ocupan posiciones intermedias o que han ingresado recientemente al ciclo, se imagina a futuro siempre enseñando. Una enseñanza que implica seguir formándose, incluso volver a ser alumno para Noemí.

Hay quienes piensan en la jubilación, aunque aún jóvenes. Para algunos una estrategia que les habilita el sistema provincial y que les permitiría seguir ejerciendo en la Universidad y dedicarse más y mejor a la cátedra. Monona se irá cuando "me digan basta...eso seguro, hasta que me echen..." Otros, creen que pronto será el momento de dedicarse a otra cosa.

Los más jóvenes sueñan otros espacios. Atenea quisiera tomar horas en escuela secundaria "...sigo pensando que vos para dar clase en el profesorado tenés que tener contacto con el adolescente en la escuela, sino estás hablando con los alumnos desde la teoría y eso a mí me hace ruido". Cesar está convencido que de que se piensa "nunca dejando la secundaria que me encanta, por más que me sienta mal a veces, que me frustre". Cósimo acuerda; "¿Cómo me imagino como docente a futuro? Me imagino aprendiendo, formándome, y tratando de capitalizar esa formación y de ofrecerla a los estudiantes a futuro en la universidad, estoy tratando de avanzar en el doctorado [...] Pero no me veo fuera de la escuela secundaria, y lo que veo es que se presenta esa dificultad de poderlo armonizar todo."

Pluma comparte el dilema. Siente que "hemos abierto tantos frentes en la facultad" que quisiera dejar el sistema provincial para dedicarse más a eso que se viene gestando, sin embargo, se plantea que "también eso a veces me da un temor de que yo creo que un profesor que está en una materia como esta, no puede estar sólo en la universidad... porque esto como que te limita mucho el punto de vista, yo creo que muchas de las cosas que yo puedo ofrecer tienen que ver con que yo estoy en otro nivel, que estoy en otras instituciones".

Paula sueña "a mí me encantaría seguir creciendo y llegando a más espacios", otros con posibilidades de crecimiento en institutos terciarios u otras cátedras, no siempre por ambición personal, sino por la aspiración a elegir el rumbo "para poder definir cosas que, por ahí, en los puestos en los que estoy ahora no las puedo definir (Turca)."

Pero también hay quienes aun pudiendo hacer carrera docente sienten que es momento de empezar a dejar espacio para los cambios que vienen. María B. percibe que nosotros tendríamos que correr a un costadito, dar todo lo que tenemos, acompañar ya, [...] darle al que viene con ímpetu y viene con la cabeza diferente herramientas que ya tenemos para que se potencien..." Creciendo, estudiando, colaborando, desde adentro o desde afuera los docentes del ciclo tienen en el horizonte proyectos a futuro.

### **Nuevos entramados identitarios: entre tensiones y desafíos**

Los docentes cuyas identidades profesionales entretejen esta trama, como en un caleidoscopio hoy ya dibujan otro diseño. A principios de 2019, en un acto histórico, se reabre la carrera de Ciencias de la Educación. Una reivindicación que convocó alrededor de 500 inscriptos y que sacudió profundamente a un Departamento que no tenía carreras a cargo y que sumergió a sus docentes en la vorágine de diseñar planes de estudios y propuestas que abrazaran a quienes venían a sanar esa mutilación que Maranguita enunciaba con dolor en su relato. Esta vuelta a nuestro imaginario caleidoscopio, que incorporó nuevos colegas y reposicionó a los docentes participantes de esta entrevista, fue una celebración permanente que marcó a todos los que de ella participamos en una montaña rusa de emociones, demandas que satisfacer y tiempos inquietos. Cuando, no sin dificultad, las cuentas del caleidoscopio volvían a insinuar un nuevo dibujo por descubrir, las piezas volvieron a sacudirse con un salto al vacío de una educación remota a la que nos empujó una pandemia inédita, como a todos los docentes de todas las instituciones de una Argentina en Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Como parte de esa comunidad de docentes en la que mi identidad profesional se co-construyó entre el aula y el trabajo de campo, podría testimoniar una infinidad de cuentas de todos los matices en ese caleidoscopio tensionando esas anclas, volviendo sobre nuestros relatos biográficos, redefiniendo nuestras identidades sin perder de vista la voluntad de seguir celebrando y abriendo las puertas de la Universidad Pública a

quienes a su vez vendrían educadores y esta vez licenciados. El metarrelato precedente ya no es el mismo, nuevos desafíos y encuentros volverán a conmovier(nos) y enriquecer(nos) como docentes, conformando nuevos y más brillantes dibujos identitarios para los estudiantes que vendrán.

### Referencias bibliográficas

- ALEXIEVICH, S. (diciembre de 2015). Las Rojas. Página 12 - Radar. Recuperado a partir de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-5753-2015-12-31.html>
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- ARFUCH, L. (2005). Problemáticas de la Identidad. En Arfuch, L. (Ed.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62), 711-734.
- BOLÍVAR BOITÍA, A; DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- BOLÍVAR BOITÍA, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MOLINA RUIZ, E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 6 (1), 1-26.
- BOURDIEU, P. (2011) La ilusión biográfica. *Acta Sociológica* 56, 121-128
- BRUNER, J. y KALMAR, D. (1998). Narrative and Metanarrative in the construction of the Self (pp. 308-331). Ferrari, M. D., & Sternberg, R. J. (Eds.). *Self-awareness: its nature and development*. Guilford Press
- CLANDININ, J. y CONNELLY M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers' Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Researcher* 25 (3) 24-30
- DAVIES, B., y HARRÉ, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, (12), 242-259.
- HARRÉ, R. (1979). *El ser social. Una teoría para la psicología social*. Alianza Editorial
- HARRÉ, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Harvard University Press
- HARRÉ, R. (1993). *Social being*. Blackwell
- HARRÉ, R. (1997). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. Sage.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 34-45 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- MENDIZÁBAL, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa
- MIRANDA, L. M., LACAMOIRE, A., y CHERNOW, R. (2015). *Hamilton: An American Musical*. Atlantic Recording Corpo
- PASSEGGI, M. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

- PORTA, L; YEDAIDE, M. M. y AGUIRRE, J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores. *Katharsis*, (18), 211-226.
- RICOEUR, P. (1991) Narrative Identity. *Philosophy Today* 35 (1) 73-81
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, 189-207
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- RICOEUR, P. (2006) La vida en busca de narrador. *Agora* 25 (2) 9-22
- VAN LAGENHOVE, L. y HARRÉ, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 7(9), 77-96.

## Notas

<sup>1</sup> ¿Quién vive?, ¿quién muere?, ¿quién cuenta tu historia? Miranda, Lacamoire y Chernows (2015) *Hamilton. An American Musical* (traducción de la autora)

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Humanidades y Artes, mención en Educación. Investigadora Grupo GIEEC - CIMED. Profesora Adjunta de Política Educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos en Historia de Inglaterra y Estados Unidos del Profesorado de Inglés.

<sup>3</sup> En la Facultad de Humanidades de la UNMDP los profesorados se dictan en paralelo a las licenciaturas, las que en general, salvo alguna excepción que suma algún otro espacio de formación docente, se completa con un ciclo de materias pedagógicas dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación y los espacios de didácticas específicas y práctica dependientes de los respectivos departamentos disciplinares.

<sup>4</sup> Los nombres de los docentes fueron claves en el análisis de la identidad al constituirse en uno de los anclajes enunciados en nuestro abordaje teórico. Para la redacción del informe se utilizaron nombres que los participantes eligieron, los propios en los casos autorizados y en un caso a la elección de la autora por no contar con ninguna de las opciones





## NARRATIVE INQUIRY AND SCHOOL BIOGRAPHY. PROFESSIONAL DIMENSIONS AND ARTISANSHIP REVEALED THROUGH THE NARRATIVES OF NOVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

## NARRATIVAS Y BIOGRAFÍAS ESCOLARES. LA DIMENSIÓN PROFESIONAL Y LA ARTESANAL DEVELADAS EN LOS RELATOS DE PROFESORES DE INGLÉS NOVELES

Silvia Adriana Branda<sup>1</sup>

### Abstract

In the present work, we will explore through a qualitative research study led by narrative inquiry, marks of teaching practices printed in the school biography<sup>2</sup> of novice English Language Teachers graduated at Mar del Plata National University. We carried out in depth interviews which allowed us to reflect on traces of educational biography. From the analysis we could focus on our findings that were related to the professional dimensions, and artisan practices. In this way, we intend to lead a path that allows us to consider teaching practices within a specific frame, the one of crafts.

**Key words:** narrative inquiry; school biography; novice english language teachers; professional dimension; craft

### Resumen

En este trabajo intentamos explorar, por medio de un estudio cualitativo con un enfoque narrativo, huellas de prácticas docentes impresas en la biografía escolar<sup>3</sup> de profesores de inglés noveles graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello realizamos entrevistas en profundidad que nos permitieron reflexionar acerca de las trazas de las biografías escolares. Luego pudimos concentrarnos en los hallazgos que se relacionaron directamente con la dimensión profesional y con las practicas artesanales. De esta manera, buscamos trazar un camino que nos permitió considerar las prácticas de los profesores de inglés dentro de un contexto en particular, el de la artesanía.

**Palabras clave:** narrativa; biografía escolar; profesores de inglés noveles; dimensión profesional; artesanía

Recepción: 19/11/2020

Evaluado: 27/12/2020

Aceptación: 29/12/2020

This paper stems from the lines of research the group GIIEFOD<sup>4</sup> have been exploring for the last two years. We have extensively interviewed four English Language Teachers, each with less than three years of professional experience. Specifically, we focused on teachers who received their graduate degree from the National University of Mar del Plata. They are professionals who have a wide range of knowledge regarding teaching practices to be able to work in a variety of educational institutions. These interviews set the framework for *Estudiantes y docentes en contextos de formación II. Análisis*



*interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Students and teachers in Formative Contexts II. Interpretative analysis of biographical experiences in the English Teaching Education of the National University of Mar del Plata).*

The objective of the main study that guided this article was to interpret through the analysis of school biographies of novice teachers and their narratives, the perceptions and representations that left traces in their schooling, tracking how these marks become evident in their own practices. Considering that it is impossible to separate the teaching profession from the macro-social context in which it takes place, we aimed to examine the teachers' experiences while also taking into account four specific dimensions that helped frame them: the affective, the professional, the institutional, and the macro-social. The participants were willing to share their professional and educational biographies, allowing us to get to know them through their beliefs, emotions, expectations, and experiences. Each of their stories revealed itself in layers, often showing the teaching profession from various dimensions at the same time.

First, we focused on the educational background of the teachers who participated in our investigation. The information we obtained from each of them was vast and rich in biographical details, and for this reason, we decided to focus specifically on the professional dimension, which is most directly connected with the theoretical concept that interests us -that of teacher as artisan.

## **Literature review**

### **Research, narratives and biographies**

Narratives are like furrows that we open to find those traces hidden in our memories and help us reconstruct the past. Traces are in turn, significant events in our lives that would have no value if we did not unveil them, that is why we decided to reconstruct stories related to those teaching practices that were still unrevealed. Gabriel Murillo (2015) explores the game between memory and pedagogy and suggests a journey through the different stages of education through the words of its actors. The productions of the novice teachers that were part of the research we carried out were writings framed in what Leonor Arfuch (2012) describes, as *writings of the self* or *genres of intimacy*. Narratives that, in the very act of narrating, far from accounting for the facts that actually occurred, set life itself into meaning. They seize words, keep authorship, restate positions of authority, witness having lived or seen, undress emotions and sign a policy of identity (Arfuch, 2012).

A narrative research, is built from the dialogue with others and with oneself -inter and intrapersonal- (García Huidobro, 2015). The author focuses her attention on the tension over the affective and erotic turn when, through sensitivity and empathy, we see ourselves facing encounters that provoke openness and the sharing of experiences and feelings. A *bricoleur* where times, stories, actions, voices, gestures, reflections, expressions, meanings and understandings will meet. As she says, instead of explaining and describing the results, the intention is to tell stories as part of the research process and to produce a narrativized dialogue in an attempt to transform it into a *performance* where hints from the memory help reconstruct the past, relate it to the present and the future. The fictional possibility of the narrative plays with the times of the lived experience in a game of truth, openness and literary or fictional resources to reconfigure scenes of the past. Thus, biographical narratives are ethnographic reconstructions knitted with theoretical background (García Huidobro, 2015).



The biographical-narrative story is a specific form of discourse organized around a plot, in a sequence of time, with specific characters. It refers to a situation that makes the statements have their own contextual meaning within the plot (Bolívar, Domingo and Fernández, 2001). We can say that through the readings of the narratives, we try to discover the nuances of the lives of others. Ricoeur (2016) talks about the place that can be given to narrative innovation as in *poiesis*, the result is only one in particular and not another.

### **Traces of educational biography**

We felt inclined to investigate the school biographies of these novice teachers due to the work of various authors, such as Andrea Alliaud (2010), who argues that before professional preparation occurs, teachers also learn about their craft, though lacking technical knowledge, through the many hours they spend in contact with teachers and schools. Alliaud states that the strongest tendencies are acquired during this period and later fortified during vocational teacher education. She adds that there are a number of studies that emphasize the important role the early years of development play later in a teacher's work. In this sense, Jackson (2002) believes that the experience lived in schools as a student results in what he defines as *school sense*, the simple concept of what the work of a teacher implies, including both knowledge and aptitudes. This long and uninterrupted experience is enough to form strong and sustaining opinions and beliefs about teachers and their work (Jackson 2002).

As Gary Festermatcher (1989) argues, teaching is not a practice that can be reduced to the technical abilities of the teacher, but rather teaching must be defined by considering its educational aims and the beliefs of the teachers. Mónica Calvet and Liliana Pastor (2008) argue within the framework of their research, that certain teaching practices can have different interpretations, considering the biographies of the students. In this context, morality as a category of analysis gains a new value, as the practices themselves often illustrate concrete situations of in-school life and reveal much about the person who transmitted it. The authors do not aim to support the idea that teaching practices should only be interpreted by focusing on the educational development of each specific teacher, but to emphasize that this imprint opens up a variety of novel reconstructions and interpretations in relation to the data.

It is in this way that one's experience in school constitutes, for those that become teachers, a source of experience, which leaves impressions that ultimately manifest themselves in their professional performance, especially in those teachers whose educational experiences are still fresh in their memory. Often with anxiety and uncertainty, these young educators take their experience as students and form their own styles and strategies for teaching. In this sense, we will focus on those *teachings that leave a strong imprint* on those who later, consciously or unconsciously, recreate these same practices both inside and outside of the classroom.

### **Professional dimensions and artisanal practices**

In the research study we highlighted those aspects of the past that the participants chose to select and that made their experiences unique. We did this without seeking control of the subjective dimensions revealed in their life experience. Their biographical production enabled the decisive space of self-reflection for the consolidation of individuality and professional identity. The *self* developed its shape through writing.

Teaching is a profession that has its center of action in the souls of others. To teach is an act that comes in production, and those who teach are producers or transformers of



others. In this sense, we can understand teaching as a craft, using the definition of *the ability to do something well* (Sennett, 2009) solely for the fact of doing it well. To do something well, be able to do something well, and feel a sense of reward and satisfaction from such work. To be able to teach and do one's work well, represents one of the largest compensations for those that we work with, that work with us, and that work with others (Alliaud, 2017). Different from other professions, those that operate directly focused on people, require knowledge and capabilities of the subject as well as values and principles that affect the students. Teaching contemplates the way each person works, that is to say, it is the *work* of someone -the teacher- that accomplished slightly changing something that was previously thought certain (Alliaud, 2017). We consider this a formative, transformative, and emancipative role. It is *a masterpiece in the purest form*. Phillippe Meirieu (2006) alludes to the natural magic of the pedagogical act that takes place when teaching and learning come together. Although we will never be sure if that which happened to a student is the effect of the action of the teacher, we can take certain attitudes of students, such as enthusiasm and participation, as indicators of our skilled craftsmanship, and a product of the intrinsic and extrinsic motivation that the teacher provides.

### **Study design**

This article stems from a qualitative research study with an interpretative approach, understood as a process of comprehending the close representations of the subjects themselves, which requires the configuration of a reading of meanings -these meanings fall on a spectrum between the general and the particular (Taylor and Bogdan, 2007), In other words, between the immediate details and the theory surveyed. The main and direct sources of the data are natural situations. The phenomena must be interpreted within their spatio-temporal references and their context (Denzin and Lincoln, 2015). Additionally, researchers are the main instruments for collecting information because of their adaptability to data collection and their holistic view.

The interpretative approach holds that social reality is not permanent and stable, but instead undergoes a process of constant construction based on objective and subjective elements. It analyzes the meaning of social action from the perspective of the participants and conceives communication as a production of meaning within a given symbolic universe. From a methodological perspective, interpreting implies explaining to oneself and to others, understanding, deciphering, translating, and making perceptible or clarifying. These actions of thought or cognitive functions are integrated and interwoven by processes, skills, and intellectual strategies (Denzin and Lincoln, 2015). Research that addresses social reality seeks to describe the observable characteristics of a fact, as well as interpret what the participants reveal. We seek to focus on the context that is perceived by the subjects involved, along with their representations and recreations expressed by their narratives.

We adopted a narrative perspective. Since the educational research has undergone its narrative turn (Matti Hyvärinen, 2010), we have begun to study the lives of the teachers and students in which the knowledge of the past matters (Bruner, 1991). The connection between biographical narratives of novice English Language Teachers, and the sociocultural and institutional context in which they are inscribed, can transform the individual into collective. The narrative constructions made by the same participants reveal that it is possible to see the interweaving between the emotional and intimate through the exercise of a profession.



The narrative biographical research involves at least four elements Bolivar, et al. (2001): a *narrator* who gives a voice to his life, an *interpreter* or researcher who analyzes these stories to produce a report, the *texts* that, on the one hand, collect what has been narrated and, on the other, are the body of the report that is elaborated *a posteriori*, and, lastly, the *readers* of the published narratives. This is the skeleton for the origination of the dialogical process. The textual material here constitutes a legitimate source of new knowledge about the social world. The narrative perspective is characterized by being a way of constructing reality and the central instrument for this is the interview. The biographical interview is not only an instrument for collecting information since, through dialogue, a shared meaning is developed and constructed. The result is the final construction of the story. The interview takes the form of a co-structure (Bolivar, et al., 2001) by the interviewer and interviewee because both are in a place of symmetry within the dialogue; the participant is then resignifying the experiences with the interviewer.

Narrative research utilizes the term *field texts* (Clandinin, Steeves and Chung, 2008) to define the documents that provide the data. Due to their nature, the location of the text implies its configuration by the researchers, participants, and the subsequent re-configuration of those who access the final text. Likewise, when we live, write, speak, relate, listen, read, respond, relive and retell, compose, attend and observe, we discover the things our own selves and others possess as unique (Clandinin, Steeves and Chung, 2008).

### **Participants and Setting**

We carried out four in depth interviews with four novice English Language Teachers from the National University of Mar del Plata. Each interview lasted approximately an hour and a half and provided a framework rich with information that can be interpreted and explored from a variety of points of view. To protect the identities of each participant, we asked them to select a false name we could use to identify them. On this occasion we will focus on the data provided by one of them, Lourdes. Her interview helped us to reveal traces of professional dimensions and artisanship that we would like to analyse in this article.

### **Findings**

#### **Professional dimensions**

There are many facets by which one can judge or analyze the professional work of a teacher. The first mentioned in the interviews we conducted is motivation, a trait that is reflected in the entirety of the interview with our participant, Lourdes, a graduate of the English Language Teaching program at the National University of Mar del Plata who earned her degree three years prior to the time of the interview. Sennett (2009) argues that motivation is, in some circumstances, more important than talent, and it is a key aspect to take into account when teaching. Students learn more, he adds, when are positively motivated to do so. The first teacher that Lourdes remembers well and who played a role in the beginning of Lourdes' elementary school experience was her third grade home room teacher, Laura. However, in this particular case, we can establish a relationship with motivation by opposition, that is to say, for its absence:

Lourdes: [...] We also had, she always had meetings with my mother, during which my mom would ask her to let me go out for recess, and she said no because she was afraid I would fall or something would happen to me, something which in reality didn't happen.





And these were my first memories that I can remember to make a biography. No issues, nothing about which subjects I liked or didn't. I was an average student [...]. So my memories, my first ones are like this, my third grade teacher and later, well, it changed, luckily, in fourth grade when we started to receive three teachers, in the different areas, but then, well, a little more relaxed than, than the pressure that the third grade teacher put on me. And it was in this way that, that she changed me, we'll say, that before any sort of assignment I would say, "my head hurts" like kids do.

Through her interview, Lourdes brings the image of Laura as a teacher. However, she does not remember her for her innovating activities, for the topics that captured her attention or for any specific positive reason. Lourdes mentions Ms. Laura in her schooling trajectory for restricting her freedom and preventing her from going out to recess to play with her classmates. This act on the part of the teacher demotivated our interviewee from going to school and from attending full time classes all together. It is this lack of motivation on the part of Laura that marked Lourdes as a student and eventually as a teacher.

Considering the mark that Ms. Laura left on the educational biography of Lourdes, we can perceive two distinct and alternate paths: the first, that Lourdes imitates this behavior and limits the freedom and actions of her students; the second, that she works in the opposite way, trying to prevent any unnecessary restrictions of freedoms and promoting socialization inside and outside of the classroom. In the case of Lourdes, the second option prevailed. Our participant looks to avoid the model of Laura, which drastically affected her own motivation as a student. Lourdes speaks of this various times throughout the interview; here we will focus on a few examples:

Lourdes: [...] I try to destructure a little [in class], because...

[...]

Lourdes: Because I get bored, they [students] get bored, they show up bored (*smiling*) from their house, so I try, if they say, I don't know "today we could do..." and if they give me the framework to do it, if they propose something, I try to figure out how I can make it work.

Lourdes looks to adapt her classes to maintain the harmony between the individuals and the group. At the same time, she uses intuition when choosing to allow the students to pick their own activities. The development of intuitional thinking, reflection, and analysis is crucial in the education of the teacher, just like in the majority of learning contexts (Atkinson and Claxton, 2002). Referring to the concept of "intuition" the authors define it as thinking, impossible to articulate based on the tangible staging of experiences and learned things that one acquires through practice. This holistic approach to problem solving is unconscious and usually accompanied by a sense of success. It is really interesting to see how teaching approach is shaped by early experiences.

We find fragments in this interview that show how her schooling experience as a student affected her initial work as a teacher, recently looking to improve herself in contrast to what she experienced. Taking into account that as an English Language Teacher, one of the many goals of Lourdes' classes is to achieve that her students are capable of communicating orally and through writing in a language they are not immersed in daily.



Lourdes: I never liked presenting grammar, because all my life [during elementary and secondary school] I had a traditional training and I was never able to find the return to, well, to create the necessity to, well...

Interviewer: The context...etc.

Lourdes: Exactly.

Interviewer: (*laughs*)

Lourdes: I was never able to find it [context] in that first, um...

Interviewer: Micro-teaching experience<sup>5</sup>?

Lourdes: In that first experience I couldn't find it. I don't remember how I presented the grammar point I had to teach. I think I put different forms of the conditional in the white board, but even that I discussed with the tutor who helped me prepare the class. [...], it was very difficult for me to present grammar in context because of the traditional method my teachers had used in their classes.

Lourdes' schooling experience with respect to grammar took place within a traditional context, very different from the contemporary strategies, in which grammar was introduced to students isolated, without context, and which placed emphasis on accuracy over fluency. Now as a teacher, Lourdes' experience as a student has resulted in an obstacle, especially under the magnifying glass of the *Post-method Principle* extremely present in our classrooms these days.

The transference of what Lourdes had established through her scholastic sense regarding the learning of English grammar as a foreign language to the new paradigms that mold to her initial practice occurred gradually. This can be interpreted from the following segment of the interview,

Lourdes: I don't remember how I presented it [grammar topic], I think I put different forms of the conditional in the white board, but even that I discussed with the tutor<sup>6</sup> who helped me prepare the class. I had to be open to my tutor's comments and be able to adapt my own teaching styles to new paradigms.

On this occasion, and in order to break with the way that she learned English in primary and secondary school, our interviewee proposed a sort of negotiation with her tutor, to find a middle point where she could reshape her practice and break from her lived experience as a student.

### **Artisanal practices**

Through Lourdes's story we can see the framework for the concept of the teacher as *artist* (Sarason, 2002); the job requires that the teacher thinks, feels, intuitively, and adapts in a flexible form to the individual students with the end of generating comprehension and a sensation of growth in the audience (Branda, 2011). Here, we can examine Lourdes' general flexibility and interest in maintaining individualities in the classroom, specifically with large groups of adolescents and adults.

Lourdes: So now what I've implemented is that students prepare, in some schools where I can, half an hour of class. They choose a song and they do the activity.

[...]

Lourdes: And sometimes, without sorry or glory, the activities or the things that I bring don't work, so I put them on the spot (to propose an activity themselves). And this is good, because it forces them to reflect over what it means to be there, as a teacher I mean... and they say that "now my companions don't listen to me and it makes me nervous and I'm shouting and I don't know what to do. Teacher, I don't know what to do."



[...]

Lourdes: Of course it's difficult! It's very fun! And students take an active role in the class. [...]

[...] And they choose something that they like. I supervise the song, the activity or the video they suggest.

Returning to the concept of the artisan in which motivation is more important than talent (Sennett, 2009, in Branda, 2016), we observe that, facing the difficulty in satisfying the likes and interests of all her students, Lourdes implemented a group work strategy, centered on them. This consisted, in small groups for half an hour of class time, in the students designing and sharing an activity based on a song they choose. After the teacher gives them a framework for their curriculum design, the students choose what they do with their class time. This strategy has captivated the motivation of the students, who define their classes with Lourdes as *fun*. Lourdes decided to use this classroom technique when she realized that it was impossible to meet all of the individual tastes and tendencies of her students.

Lourdes: Yes, yes, "Kids, I don't know what to do with you all." (*Smiling*) I say to them.

Interviewer: Specifically with what age group?

Lourdes: With adolescents.

The search for growth in this teacher and her students has been based on the awakening of the collective motivation. It is also worth mentioning Lourdes's pre-disposition to being flexible and promoting the different individualities of her students; she invites them to play active roles, *to be on stage*, without loosening their hands or watching their every step. This not only accounts for the will of the students to stay motivated during class, it also makes them active in the search for knowledge acquisition and personal and group growth.

Throughout the interview, several examples came up demonstrating the artisan of Lourdes' teaching practices.<sup>7</sup> In her interviews, Lourdes discusses the occasions in which she had to reflect over her school biography.

Lourdes: [...] I asked myself about these questions [good teaching and memorable teachers] after I had to do a final project for, for a seminar in my master's program on teaching methods, and it was fairly difficult, um...the fact of finding perhaps a couple, a few memorable questions that would reflect my methods, or why I chose to teach to begin with. But contemplating these questions, I realized I don't have many memories from primary school, sure, some teachers and their maternal characteristics (here she makes reference to Ms. Laura, her third grade teacher, but not as a memorable teacher for her good teaching, but for her over protection).

Lourdes: Um... (*long pause*). I think that it all, in all courses [of the university], that I took, the majority, really about 90%, all had some impact, of course, on my formation on some respect, even those I liked and didn't like, on my teaching practices. Um...in the case of the teacher...yes, my first year teachers, I always remember them warmly, and I've worked with them and beyond the academic level of all those studying to be teachers. From the first year teachers, I still use some effective classroom strategies, and how to relate to students.

Lourdes understands that she has learned as much from those teachers who lack a passion for teaching as she has learned from those *who were clearly passionate about their work*. Perhaps it is for this reason, that besides apathetic teachers hurting her in her personal trajectory, it also worries her to think about the traces she is leaving on



her students. This brings up an interesting point regarding how we, as teachers, learn to do what it is we actually do.

Interviewer: How do you think you influence your students' future?

Lourdes: I don't know. It's...I panic just thinking about it, sometimes.

Interviewer: Why?

Lourdes: Because I see how teachers influence the lives of their students, and I don't know, I don't know if I'm prepared to influence (*Smiles*). I don't know. It's strange. It's difficult to see how one makes an impact, I don't know. I don't know.

Her reflection derives from a conscious intent to avoid repeating the teaching practices that negatively affected her schooling experience. Her attempts to innovate are clear at various points throughout the interview, including the following examples

Lourdes: [...] and what happens for me is that it all *depends* because I experience all the time that I'm learning from me, from them, from everything. So, this year I'm doing things that the year before I didn't do and vice versa and there are things that I'll never do again. I don't know.

Interviewer: Because you reflect on it.

Lourdes: Of course and I'm changing. This year I'm showing tons of videos, next year, maybe, I won't show even one video the whole year. I don't know.

Auto-criticism and constant reflection are components that help Lourdes polish her craft and her *ability to do things well*. Lourdes has revealed herself as a restless teacher who daily reconsiders her practices and their potential consequences. The change to which she alludes to illustrates a time in which she hopes to find herself as a teacher. This perennial search requires auto-criticism to be able to reach the goal of perfect artisan, which is an intrinsic eagerness to do one's work well. When questioned about the compensation she receives for her work as a teacher, Lourdes emphasizes the value she receives from her students remembering her, or even her lessons in contexts outside school

Lourdes: I try, in classes, above all, it depends on the age, to generate spaces for reflection about the local reality, and I participate in a grouping and we go to a neighborhood where we can lend a helping hand, in the periphery of the city. The other day I told the kids, and after they heard I don't know what in the radio, "I thought of you [teacher], and they said 'I'm sure the teacher is there.'"

The artisan, according to Sennett (2009), does not explain, but shows. Our interviewee not only teaches through words, but also through action. To see how her students act in consequence, gives her emotional compensation.

Through Lourdes narrative, we can find instances of artisanal practices, in which she looks to make the students experience something for him or her self, sensitizing *the point of the fingers*, as Sennett (2009) calls it.

Lourdes: So now what I've implemented is that students prepare, in some schools where I can, half an hour of class. They play a song and they do the activity.

[...] And sometimes, without sorry or glory, the activities or the things that I bring don't work, so I put them on the spot (to propose an activity themselves). And this is good, because it forces them to reflect over what it means to be there. Sometimes their partners do not listen and you hear them complaining "now my companions don't listen to me and it makes me nervous".

Evidence of the increased sensitivity to which Sennett alludes can be found in the work of the artisan teacher. Lourdes does not only aim to teach English, she also worries about the social commitment and values that come into play in the society in which she lives. Our interviewee looked for alternatives to keep her students motivated in her subject, while also using materials and resources of a variety of interests. At the same time, she raises debates about relevant topics that in other contexts are overlooked. She also alludes to and puts in practice the commitment to the other. Perhaps it would be too bold, although pertinent, to consider here to delve into the vast work of Sennett, that professional artisans should not fulfill their work alone. On the contrary, almost a prerequisite to aim to becoming an artisan, *the ability to do things well*, and in this particular case, the teacher artisan, is to immerse oneself in his or her context, considering who they affect, and what role they play in the community in which they work.

### Reflections

The use of metaphors and indirect language also emerges in narratives, representing a new counter- current force and defying, once again, other more traditional concerns in teaching. (Porta and Yedaide, 2014 pp. 208).

In the meetings held with the participants we took risks and the initiative to reinvent and enrich ourselves. We let the narratives dive into our emotions, feelings, stories, desires and experiences. We sought theoretical, epistemological, ethical and political options in other logics and other languages. We were open to frameworks of otherness, to the singular and the different (Connelly and Clandinin, 2008). We were aware of the concepts related to the theory of narrative as a powerful strategy for the recovery of memory; also, for the deconstruction of the identity of the narrator in order to find important issues in everyday experience that signify our interpretation of the world and allow us to find meaning in our attitudes and actions of our teaching practices.

At the beginning of our study we had on hand a copy of Richard Sennett's (2009) *The Artisan*, which represented a great source of inspiration in advancing a diverse number of questions on which we had already been working on in GIIEFOD, our research group, namely those focused on good teaching practices, memorable teachers, the intellect-affect relationship, and teaching as an art of representation. If previously we had delved extensively into the line of thinking of Sennett, this time, his ideas deeply captivated us and encouraged us to continue to look for artisanal work in the educational biographies of the participants, the artisanal being the ability to do one's work well, for the simple pleasure of working in this way; one cannot separate the artisanal production that comes from the hand and from the mind, they are united. Another concept that impressed us aimed at overcoming the technical processes of monotonous mechanization that comes with any work by using personal thoughts and feelings to make one's work more interesting. We understand teaching as a profession, a work with a specific author with personal tendencies and habits, as an intervention, as a transformation of something or someone who, as a consequence of a teacher's action, has the possibility to fully *form or change* his or herself. This role puts us in a place where we must be conscious of our power and of how to use it.

I would like to close this reflection evoking Philippe Meirieu (2006) who argues that the moment has already arrived to look at the often forgotten dimension of our profession,





that moment when we ourselves first felt enticed to become teachers. In the proper sense of the term: it is this moment that keeps us standing.

## References

- ALLIAUD, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. In Winerman, C. y M. Divirgilio (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- ARFUCH, L. (2012) Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Revista Tempo e Argumento*, 4(1),45-60. In: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338130378004>
- ATKINSON, T y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. 1ra Ed. Barcelona: Octaedro.
- BRANDA, S. (2016). El arte de enseñar: la docencia como trabajo artesanal. In *Revista Palabra de la Universidad Pontificia Bolivariana*.
- BRANDA, S. (2011). Los docentes como artistas Escénicos. In *VI Jornadas Sobre la Formación del Profesorado. Currículum, Investigación y Prácticas en contexto* UNMDP, Mar del Plata, ISBN 978-987-544-387-7 (en CD-ROM).
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2001). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18, no. 1 (Autumn, 1991): 1-21 <https://doi.org/10.1086/448619>
- CALVET, M y PASTOR, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. In *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año X • Nº 5.
- CONNELLY F. y CLANDININ, D. (2008). Narrativa e investigación educativa. In: Larrosa, J. (comp). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes
- CLANDININ, D.J; STEEVES, P. y CHUNG, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. In L. Porta & M.C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 59-83.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA, R. (2016) La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. In: *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, nro. 34, mayo-agosto, 2016, pp. 155-177 Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- HYVÄRINEN, M. (2010). Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing*, 7 (1): 69-82.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M.M. (2014). Narratives of great teachers. Towards new geographies of thought and teacher education. In *RAES*, año 6, número 9. (208-222)
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por que enseñar hoy*. Barcelona: Graò.
- MURILLO ARANGO, G. (2015). Prólogo. In: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO. P. 11-17.



- SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Paidós.
- SENNETT, R (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

#### Notas

- <sup>1</sup> Professor and researcher at the National University of Mar del Plata (UNMdP). Research group Director, *Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente, GIIEFOD (Languages, Education and Teacher Education Research Group)*. Doctorate in Science Education (UNR). Master and Specialist in university teaching, Professor of English (UNMdP). Member of the center of multidisciplinary investigations in education (CIMEd), and of the editorial committee of the *Revista de Educación*, Humanities, UNMdP. Head of Modern Languages Department, Humanities, UNMdP. Area of focus: narrative as a space of reflection and construction of meaning in the practices of teachers. Educational biographies. [branda.silvia@gmail.com](mailto:branda.silvia@gmail.com)
- <sup>2</sup> We use the term “school biography” to refer to the period of time and the lived experiences from elementary school through the university of each. The term has a methodological connotation and its analysis can be interpreted as schooling.
- <sup>3</sup> Usamos el término “biografía escolar” para referirnos al período de tiempo y a las experiencias vividas desde la educación primaria hasta la universitaria de cada docente que moldean su bagaje educativo.
- <sup>4</sup> GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata)
- <sup>5</sup> Micro Teaching Experiences are instances in which students from English Teaching Program at Mar del Plata National University have to teach one class or one activity in a given context. This practice is guided by a tutor who helps the students plan the class to be taught.
- <sup>6</sup> At the English Teacher Education Program tutors are teachers who guide trainee students who are doing their teaching practices.
- <sup>7</sup> To return time and again to take action allows for self-reflection (Branda, 2016).



## LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

### TEACHING NARRATIVE RESEARCH: A THEORETICAL APPROACH

Diego Mauricio Barrera Quiroga<sup>1</sup>  
Jhon Fáiver Sánchez Longas<sup>2</sup>  
Sandra Patricia Cerquera Quinaya<sup>3</sup>

#### Resumen

La reconstrucción de la experiencia docente a través de la investigación narrativa ha venido tomando fuerza en las últimas tres décadas. Una de las motivaciones es la activación de la voz docente con la finalidad de explorar lo que define, caracteriza y orienta el quehacer y saber de los profesores. Para eso, debemos entender la importancia de la investigación narrativa a partir de tres formas: como fenómeno estudiado; como método de estudio del fenómeno; y, como construcción textual que soporta el informe de lo investigado.

**Palabras claves:** investigación narrativa; educación; experiencia; práctica pedagógica

#### Abstract

The reconstruction of the teaching experience through narrative research has been gaining strength in the last three decades. One of the motivations is the activation of the teaching voice in order to explore what defines, characterizes and guides the work and knowledge of teachers. For that, we must understand the importance of narrative research from three ways: as a studied phenomenon; as a method of studying the phenomenon; and, as a textual construction that supports the report of what was investigated.

**Keywords:** narrative research; education; experience; pedagogical practice

Recepción: 14/11/2020

Evaluado: 22/11/2020

Aceptación: 14/12/2020

#### Introducción

Inicialmente, partimos del convencimiento de que la enseñanza es una construcción sociocultural; es decir, se construye sobre la experiencia de forma colaborativa con los otros actores del proceso, entonces, es mediante la activación de la reflexión de la práctica pedagógica desde la perspectiva narrativa como podemos entender el saber de los profesores y cómo informan, y transforman su quehacer. Además, se parte de la idea que es a través de la activación de las voces de los profesores que se elaboran los contra-discursos que reconceptualizan los modelos canónicos de enseñanza y aprendizaje impuestos por entes gubernamentales.

En este sentido, como formadores de profesores-investigadores tenemos la convicción de que son los docentes los agentes de su propio cambio frente a propuestas estandarizadas. La reflexión pedagógica producida por la investigación narrativa puede ser una forma de empoderamiento de los profesores sobre lo que son y lo que hacen en la práctica educativa diaria. Es decir, esta convicción va en dos sentidos, por un lado, en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores, y, por otro

lado, que dicha reflexión propende por mejorar los procesos educativos de la enseñanza-aprendizaje con los educandos. Lo anterior, va en relación con lo que Paulo Freire (2005) entendería como la importancia de la liberación de sí mismo, para liberar a los demás (p.41).

Contrario a las miradas investigativas de corte teórico-pedagógicas y didácticas al uso, la investigación narrativa tiene de innovador el considerar los aspectos del dominio social imbricados en el sujeto a través de las interacciones comunicativas de su cultura e historia. Asimismo, el trabajo con narrativas permite la reflexión sobre los discursos oficiales, sobre la práctica educativa y sobre la imagen que presenta el Estado con relación a la evaluación curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la carrera docente. Por eso, insistimos en considerar las condiciones personales y sociales en las cuales los individuos adoptan posiciones al interior del diálogo narrativo y consideramos que las experiencias, cuando son dialogadas con los compañeros de trabajo tienen el potencial para movilizarlos y provocar en ellos un cierto sentido de identidad frente a sus vidas silenciadas, marginalizadas por el aparato educativo estatal.

Sin embargo, en la última década del siglo pasado los investigadores educativos volvieron a repensar y reflexionar sobre las narrativas de las experiencias profesionales y de vida de los profesores para comprender mejor lo que pasaba en los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas. Este movimiento, que toma fuerza para comprender y explorar de una forma más intensa la naturaleza personal de los procesos educativos, coincide con el desarrollo de políticas de control sobre los profesores que se adelantan a partir de la década del 90 para implementar unas reformas que ponen la educación al servicio del mercado y para beneficio del mismo; es decir, políticas educativas que enajenan la profesión docente y se desarrollan bajo la orientación de las relaciones costo-beneficio.

La educación, vista desde esas políticas de mercado llevó a la reducción de la autonomía de los profesores a través de la imposición de estándares y *rankings* para las instituciones que reciben estímulos por seguir los lineamientos del mercado. Las instituciones que siguen los lineamientos ascienden en los *rankings*, tienen más prestigio, tienen más recursos, tienen mayores libertades y tienen los “clientes” que aseguran su ganancia.

De esa manera, los profesores quedaron excluidos de la discusión y son constreñidos a extensiones instrumentales de la labor educativa, es decir, proyectada, orientada y evaluada fuera de su escenario. Lo cual incide en la calidad de un proceso educativo autónomo y en su propia valoración como profesionales de la educación. Así, han sufrido un proceso de normativización del que es fundamental salir para que se fabriquen los cambios deseados en el ámbito educativo.

A partir de lo mencionado, consideramos que la investigación narrativa reconoce que el trabajo de los profesores es construido socioculturalmente y que no debe ser estandarizado, homogeneizado y procedimentalizado porque las formas de enseñar y aprender están indisolublemente atadas a la historia, la sociedad y la cultura y todas estas están en continua transformación.

En ese sentido, el enfoque sociocultural ayuda, adicionalmente, a consolidar el desarrollo de la propuesta ya que reconoce el ejercicio docente dentro de las coordenadas históricas, sociales y culturales, considerando esencial la participación del sujeto y su relación social a través del lenguaje como mediador entre la actividad social, la actividad semiótica y la cognición humana.

Vygotski entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (Prólogo de José Itzigsohn citado en Vygotski, 1995, p. 3).

Es decir, reconocer en las narrativas la mediación del saber propio, la sedimentación de lo vivido a través de la construcción y reconstrucción de la experiencia, ya que, desde allí se apoya el saber y permite identificar la movilidad y la relación multidisciplinar. Esto propone una apertura al investigador para recorrer entre disciplinas y saberes diversos e intersectoriales las prácticas que convergen en el proceso formativo-educativo. Ahora bien, si identificamos el concepto de práctica y su sedimentación a través de la experiencia, es correcto mencionar que la función educativa produce unas prácticas discursivas definidas por el conjunto de reglas históricas, sociales y culturales que se manifiestan en determinada época, concibiendo un proceder del sujeto hecho significación en el acto del contar y el recontar narrativo. El saber pedagógico, por lo tanto, estará cruzado por las relaciones interdiscursivas y políticas que graban al discurso pedagógico y su práctica, así como el ejercicio en las instituciones, permeadas por el saber de las prácticas sociales, convirtiendo al docente en un portador de saberes que pone en función en el ejercicio profesional. Ya no es la figura estática del profesor en el aula al repetir determinados discursos, sino que es la consciencia sociocultural que se desarrolla desde la práctica, que se alimenta con lo vivido y se identifica al relatarlo, extrayendo del pasado elementos significativos para hacerlos conscientes en el presente y proyectarlos hacia el futuro.

Según Ricoeur (2006), el relato establece el carácter duradero de un sujeto (pasado, presente y futuro) para la construcción de una *identidad narrativa* (p. 21). Esto reafirma que el modo narrativo hilvana ese "yo" en donde el sujeto desde sus acciones y prácticas nutre las historias orientando la significación de la vida. Al narrar la realidad se ordena la experiencia, construyendo representaciones de su contexto.

De esta manera, conocer narrativamente la realidad equivale a identificar características culturales de la sociedad en el sujeto. No hay un orden lógico, especial y único, sino un conocimiento en sí del mundo, la sociedad y su cultura al narrar,

aunque sabemos mucho sobre cómo construimos y explicamos el mundo de la naturaleza en términos de causas y probabilidades, todavía sabemos muy poco acerca de cómo construimos y representamos el "rico y revuelto" mundo humano: todo dominio de la interacción social, de las creencias y los procedimientos sociales están organizados narrativamente (González, 2017, p. 121).

En ese mismo sentido, Paul Ricoeur (2000), relaciona la historicidad en la narratividad, ubicando la historicidad como una forma de vida correlativa del narrar, condición misma del discurso narrativo a la que pertenece la vida. Solo es posible identificar la historicidad de la experiencia humana a través de la narrativa, pues está presente en la medida en que construimos y reconstruimos los acontecimientos: pertenecemos a una historia antes de contarla. En suma, cuando planteamos la investigación narrativa de un docente como una aproximación teórica, precisamente, estamos hablando que los profesores vivimos del y entre los relatos y que nuestros desarrollos de las clases y los procesos investigativos, están mediados por el lenguaje, la cultura, el contexto, la experiencia, el conocimiento disciplinar, es decir, la vida.





## Desarrollo

Asumir la práctica pedagógica desde una perspectiva narrativa es interesante porque contribuye al reconocimiento de un saber pedagógico desde la voz de los participantes primarios en el ejercicio educativo. Para Freema Elbaz-Luwisch (2002), las narrativas se posicionan como una construcción vívida de los profesores a través de relatos sobre lo que acontece en el aula. Ahora bien, las prácticas docentes transformadas en narrativas son, en parte, exposiciones íntimas, “pero, también, son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades” (p. 16), en otras palabras, en el que las historias son vividas.

De esa manera, las voces de los docentes y discentes tienen carácter polifónico porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos educativos oficiales —los ecos de las reformas— los padres de familia, los administrativos y el público en general; es decir, los profesores y los estudiantes escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en su contexto (Cerquera & Sánchez, 2020, p. 24).

Las prácticas de las escuelas, colegios y universidades son una forma de vida. En la escuela, como en la vida en general, la historia personal, las actividades en las que se participa, los discursos asociados a esas prácticas y las relaciones en las que se desenvuelven los actores forman las líneas de sentido de la vida diaria. En realidad, ya John Dewey (2003) lo había planteado: la educación es una forma de vida social. Por tanto, la investigación narrativa es una forma práctica para la investigación educativa y para sus cambios. A lo anterior se añade que “[l]a investigación narrativa no involucra exclusivamente al individuo como sujeto escindido, sino que también se refiere al contexto, a la inclusión del profesor en un sistema escolar, curricular, ideológico, pedagógico y político que transita por procesos transformadores” (Barrera, 2020, p. 214).

Ahora bien, si tenemos *una* práctica pedagógica, no podemos olvidar que se encuentra en un sentido intencional, voluntario y regulado por las experiencias; es decir, rompe su contexto inmediatista y demanda mayor significado en el hacer. Por eso, la experiencia y su práctica intrínseca, se entiende como actividad que constituye un sistema organizado de voluntades y comportamientos que impulsan el concepto de motivación en el educador. “No hay actividad sin motivo”, afirmó Leontiev (1977), a lo que complementaríamos diciendo que no hay actividad o práctica educativa sin una experiencia que medie la intención de enseñar.

Por otro lado, el interés por la investigación narrativa se ha incrementado a partir de las aclaraciones hechas por Bruner (1996) en el sentido de que la forma apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas es el conocimiento paradigmático y que, en cambio, la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y de la interacción social es el conocimiento narrativo.

También, Polkinghorne (1988) ha planteado que lo que nosotros entendemos como conocimiento científico se adecúa más al mundo físico y que, al contrario, el mundo de la interacción humana se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer y de organizar el conocimiento. MacIntyre (1981), por su parte, señala que la forma narrativa capta mejor las características centrales de la vida

humana y del hombre, cuando afirma: "(...) that generally to adopt a stance on the virtues will be to adopt a stance on the narrative character of human life."<sup>3</sup> (p. 144)

Es de aclarar que la deriva hacia la investigación narrativa no es exclusiva de la investigación pedagógica. Philpott (2014) ha señalado el incremento en el uso de los métodos de la investigación narrativa en muchas de las disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, lo que nos interesa de su trabajo es que documenta esta deriva hacia el área de la investigación relacionada con el desarrollo de los docentes, de su conocimiento y de su identidad (Cerquera & Sánchez, 2020, p. 23).

Por lo expuesto hasta aquí, la narrativa se asume como una forma privilegiada de representación de la experiencia vivida; es decir, que la experiencia vivida es puesta en palabras (y/o en otros modos de producir significado) en forma de relato y comunicada, como lo plantea (Patterson 2009). Esta noción de narrativa, centrada en la experiencia, fundamenta el enfoque de la investigación narrativa, en el cual se considera que las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo y que el relatar la experiencia en narrativas comprende una reconstrucción de la vida.

En este punto, se hace evidente que la propuesta trata de atender la necesidad de pasar de una investigación pedagógica que se ha centrado en considerar a los docentes, sus saberes y sus prácticas en relación con la política educativa oficial, a una visión de la investigación narrativa que toma en cuenta las dimensiones históricas, sociales y culturales del proceso educativo. En ese sentido, el enfoque sociocultural considera a los profesores dentro de la historia, el contexto social y lo cultural, no para tener estos elementos como telón de fondo, sino para considerarlos como partes esenciales del análisis, que refuerzan la idea de que el lenguaje y la cognición están mediadas por la actividad social. De tal manera, asumimos que no es que la actividad social influya el desarrollo del lenguaje y la cognición, sino que la actividad social es el proceso a través del cual se desarrolla el lenguaje y se le da forma a la cognición humana (Cfr. Vygotski, 1995; 2009 y su grupo Luria, 1980; Leontiev, 1977).

Aún, buena parte de la orientación educativa que se realiza en nuestro país y en nuestra región, para citar un ejemplo, insiste en encontrar respuestas para los problemas educativos desde perspectivas desarrolladas por las ciencias naturales. Esas perspectivas se alejan, sustancialmente, de lo que ocurre en las aulas de clase en relación con la participación de lo histórico, lo social, el lenguaje la cultura y, como tal, se alejan del constante fluir y transformación del hecho educativo.

## **Discusión**

El papel del lenguaje en los procesos formativos que se dan en las diferentes agencias de socialización: la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, cobran relevancia por la capacidad mediadora para significar, comunicar e interpretar los diversos tipos de discursos que se utilizan en las diferentes prácticas sociales, ya que cada práctica social tiene sus propias prácticas discursivas. Por ejemplo, el lenguaje es un elemento sin el cual no se pueden planificar, ejecutar y controlar los procesos de acción e interacción en la producción, circulación y consumo de los bienes materiales y espirituales. Eso quiere decir que sin un uso adecuado del lenguaje la sociedad no puede funcionar debido a los tropiezos frente a una comunicación asertiva. Pero el papel del lenguaje no se reduce a lo puramente productivo, utilitario; así como está en la producción, circulación y consumo de los bienes, también está en las prácticas ciudadanas que sirven para organizar, conducir y reorientar el manejo de la sociedad.

Pese a mostrar de forma panorámica la necesidad del manejo adecuado del lenguaje en la sociedad, lo que aquí nos ocupa es, básicamente, lo educativo-formativo en el ámbito de la escuela, en sentido amplio.

Por otro lado, la educación conducida desde las relaciones costo-beneficio, las políticas públicas y la conducción de la educación universitaria —y, en los otros niveles— están reduciendo la autonomía de las universidades, de los programas y están afectando la libertad de cátedra y de pensamiento de los profesores. Esto ocurre porque los especialistas que elaboran las políticas públicas educativas, las pasan a otros especialistas que producen los lineamientos curriculares para transformarlos en indicadores de desempeño. Los indicadores de desempeño son, a su vez, utilizados como criterios de calidad que se emplean para cuantificar los resultados de los estudiantes y profesores en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa (Pruebas Saber, en Colombia). Los resultados de las evaluaciones, según esa lógica, se comparan con los estándares y los *rankings* nacionales e internacionales, que luego conoce el público y que sirven para justificar gastos ante los contribuyentes y para que los padres elijan las instituciones que se proponen como oferentes del producto educativo más cotizada. Pero, allí no para la cadena de consecuencias de ese tipo de manejo de lo educativo; los resultados, también, sirven para endosarles a los profesores la urgencia de trabajar más arduamente para mejorar la educación y elevar los logros de acuerdo con los estándares de calidad educativo.

No obstante, los profesores no pueden ser sujetos pasivos de las políticas educativas de corte financiero, ni servidores sumisos para ser utilizados como medios para la consecución de unos objetivos políticos y económicos definidos. Los profesores han de proponerse como defensores de sus educandos —de los estudiantes en general— y de su bienestar; más que como sirvientes eficientes del *establishment*, centrados en la competencia por resultados de aprendizaje.

Esa situación de alienación del profesor hace necesario pasar de ese estado de desconocimiento, vivido como conocimiento, que no se discute, sino que se aplica, a un estado de reconocimiento que implica subvertir la idea de conocimiento esencialista impuesto desde arriba y considerar la importancia del saber producido en la significación narrativa de la experiencia, para lo cual es necesario pasar de formas de investigación fundadas en teorías educativas, pedagógicas, disciplinares y didácticas generales al reconocimiento del saber producido en la práctica educativa contextualizada. Ahora como el reconocimiento de las prácticas se hace desde la experiencia vivida, entonces es necesario volver la mirada hacia la experiencia. Si consideramos la experiencia como fuentes de saber entonces hay que partir de la forma semiótica en la que se le da sentido a la experiencia. La experiencia se significa en narrativas, entonces se hace necesario reconstruir la experiencia vivida mediante narrativas. (Lemus & Lemus, 2018, p. 11)

Asimismo, la necesidad de darle voz a los que saben lo que son y lo que hacen en el proceso educativo que tiene lugar en las aulas, abre oportunidades de participación y construcción colectiva de acuerdo a las necesidades del entorno. Luego, las narrativas acerca del saber de los profesores que circulan en la comunidad académica y en la sociedad influyen nuestras concepciones acerca de lo que somos, lo que hacemos y lo que deberíamos ser como profesores. Actualmente, el discurso oficial de las reformas de los programas de educación se ajusta más a lo determinado por la OCDE que al conocimiento propio de los profesores acerca de cómo debe planearse, orientarse y desarrollarse la educación en los distintos contextos de la realidad nacional, de las regiones y zonas culturales del país. Por eso, pensar en una versión más nacional de la

educación, pero también más local y ajustada al contexto del hecho educativo permite reconocer las condiciones sociohistóricas que permean las prácticas de los profesores. Es evidente que el fenómeno educativo se ajusta mejor al entendido del conocimiento narrativo, toda vez que su saber se refiere a la identidad de los profesores y los estudiantes; de sus actividades para enseñar y aprender; del significado que los actores del proceso educativo les imponen a sus propias actividades, a las actividades de los otros y a las motivaciones y resultados de las diferentes formas de acción, interacción y a sus prácticas sociales. Pero, también a las dinámicas de cambio de sus actividades, que se producen con las transformaciones del contexto sociocultural en las que están inmersos. Si asumimos que esto es así, entonces, cuando queremos saber acerca del conocimiento profesional de los docentes, de su trabajo y de sus relaciones, la investigación narrativa es una de las opciones adecuadas para hacerlo (Sánchez-Longas, Cerquera-Quinayá & Barrera-Quiroga, 2020).

### **A modo de conclusión**

Entendemos la investigación narrativa como un proceso de interacción dialógica. Por lo tanto, el conocimiento se asume como el producto de la relación mediada por la actividad transformadora (mutual) entre el investigador, los actores participantes y, este a su vez, con sus educandos. El investigador se transforma, porque en el trabajo investigativo se modifican sus interpretaciones de la realidad, su comprensión del mundo y su actitud ante lo nuevo conocido. También, se transforman los actores participantes, con los que se desarrolla el trabajo, porque al narrar sus experiencias organizan y reorganizan lo que saben acerca de lo que hacen en sus trabajos y, en ese accionar, reestructuran el contenido de su consciencia sobre lo que son y sobre lo que hacen. Lo anterior, a su vez, se manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para repensar, entre todos, el proceso educativo.

A narrative is a story that tells a sequence of events that is significant for the narrator or her or his audience. To repeat, when narratives are looked on within the framework of sociocultural theory, we have to remember the interlinking between the individual and her or his context<sup>4</sup> (Moen, 2006, p. 60).

En consecuencia, un cambio así no se da, si hacemos una investigación que aplique, experimente, observe y adopte resultados aparentemente objetivos y neutrales. Las transformaciones emergen desde dentro del proceso educativo.

Schön (1992), por ejemplo, propondría una epistemología de la práctica para entender el oficio docente y el camino de formación profesional:

el conocimiento de la acción y a la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipo de competencias que ya poseemos (p. 41)

Por tanto, es obvio plantear que todo el proceso educativo pasa por pensarse el rol recíproco del profesor y el estudiante (o viceversa). Desarrollar un currículum instaurado en repensar el proceso educativo que trascienda la naturaleza netamente académica y se ubique en las acciones, en las instancias formativas, en las concepciones de la enseñanza, en la reflexión, en la fundamentación crítica y la coincidencia vertiginosa de la práctica. Actualmente, el modelo teórico guía las acciones ante tan convulsionado ejercicio práctico de la docencia. La relación teórica deriva hacia la

concepción científica escindiendo la práctica curricular y dando paso a lo técnico, a las leyes y principios únicos que debe aplicar el profesor. Este dominio teórico desconoce las conductas particulares de los individuos que intervienen. A menudo las conductas en el aula están determinadas por sentimientos, valores e impulsos, más que conclusiones teóricas. La necesidad de tomar decisiones ante hechos rápidos obliga a la semiautomatización del profesor y a la consolidación de procedimientos. Podría hacerse consciente a través de reflexiones o meta-análisis, pero el carácter tácito de los acontecimientos lleva a una respuesta intuitiva y lejana del “cientificismo” modelado. Ya lo habíamos mencionado antes, pero el problema a superar es el cómo integrar la teoría y la práctica, sin que la primera subordine a la otra. Definitivamente, para remover estos obstáculos la práctica reflexiva identifica elementos de diálogo e intercambio, importantes para la cultura educativa. Considerar la reflexión, también, implica la participación activa de los estudiantes como constructores de significado de lo que sucede al interior de las aulas.

Finalmente, los múltiples intentos por explorar nuevos espacios de entendimiento del papel de la docencia y su desarrollo práctico han conducido a que todos los procesos de conocimiento se comprendan a través de sus historias, las cuales asumimos con los relatos que se crean o existen en determinado tiempo (MacIntyre, 1981), construidos por la comunicación y el diálogo. Prácticas que definen valores, orientan propósitos personales y comunes, fijan exposiciones afectivas, las cuales procuran impulsar la narrativa como medio de comprensión fenomenológica, asistida por sus relatos; es decir, escuchar las historias de los maestros crea las condiciones de reconocimiento e identidad. Las historias sociales, culturales e institucionales en las que trabajan conforman el tejido narrativo. A medida que los maestros comienzan a contar sus relatos comunitarios (educativos), podemos trabajar juntos para cambiar esas narrativas sociales, culturales e institucionales, lo importante es reconocer el entorno. El valor de la investigación narrativa radica en contar las propias experiencias que surgen de las prácticas de los maestros para poder leerlas desde los significados que ellos dan y así poder suministrarle sentido a la hora de interpretarlas. Poner en circulación esas experiencias forma la interpretación de la realidad educativa a través de las voces de quienes participan en la realidad investigada, permitiendo comprender el entorno que se vive. Es decir, que entender la investigación narrativa docente como un proceso teórico, permite darles sentido a las formas de la práctica pedagógica de los profesores en su relación con la enseñanza y el aprendizaje y, además, el relatar sus experiencias lo ubica en el centro de la investigación para reflexionar su práctica educativa y encontrar las transformaciones que ella necesite.

### **Referencias bibliográficas**

- BARRERA, Q. D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. DOI: 10.19053/0121053X.n35.2020.10238
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Traducción de Beatriz López. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CERQUERA, Q. S. P & SÁNCHEZ, L. J. F. (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de un docente de Florencia, Caquetá* (tesis inédita de maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- DEWEY, J. (2003). *Experiencia y educación*. Traducción de Gerardo César Hurtado Ortiz. Heredia, C.R.: Universidad Nacional, Departamento de Filosofía.





- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428. DOI: 10.1111/1467-873x.t01-1-00239
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- GONZÁLEZ, O. C. (2017). Pensamiento narrativo y acción. *Tópicos del Seminario*, 1(37), 103-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n37/1665-1200-tods-37-00103.pdf>
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue: An Essay in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- LEONTIEV, A. N. (1977). *Actividad y conciencia*. Moscú: Progreso.
- LEMUS, R. J. S. & LEMUS, R. J. D. (2018). *Reconocimiento de rasgos de identidad en docentes afrodescendientes en caquetá, a partir de relatos de sus experiencias* (tesis inédita de maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- LURIA, A. R. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Tontanella.
- PATTERSON, W. 2009. Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. En: M. Andrews, C. Squire, and M. Tamboukou (ed.), *Doing narrative research* (pp. 22-40). London: Sage.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057/14898>
- RICOEUR, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora —Papeles de filosofía—*25(2), pp. 9-22. Recuperado de [http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV\\_Retiro\\_de\\_Votos\\_Perpetuos/Documentos/Hno\\_Luis\\_Bolivar/La\\_Vida\\_en\\_busca\\_de\\_narrador\\_Ricoeur.pdf](http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno_Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf)
- SÁNCHEZ-LONGAS, J. F.; CERQUERA-QUINAYÁ, S. P. & BARRERA-QUIROGA, D. M. (ed.). (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico. Prácticas y experiencias*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- MOEN, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/160940690600500405>.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción de María Margarita Rotger. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- VYGOTSKI, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Abogado y Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila). Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Boyacá). Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-3443>; email: [barreradiego1990@gmail.com](mailto:barreradiego1990@gmail.com); [diego.barrera05@uptc.edu.co](mailto:diego.barrera05@uptc.edu.co)

<sup>2</sup> Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila), con estudios de Maestría en Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Maestría en Educación, en la Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá).



Estudiante del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos, en la Universidad Nacional de Rosario en Argentina. Docente Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Código ORCID: 0000-0003-2545-671X; email: [jhonf.sanchez123@gmail.com](mailto:jhonf.sanchez123@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila), con estudios de Maestría en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá). Estudiante del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos, en la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Docente Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Código ORCID: 0000-0002-1069-5526; email: [patriciacerquera1131@gmail.com](mailto:patriciacerquera1131@gmail.com)

<sup>3</sup> “Adoptar una postura sobre las virtudes será adoptar una postura sobre el carácter narrativo de la vida humana”. (Traducción libre)

<sup>4</sup> “Una narración es una historia que cuenta una secuencia de eventos que es significativa para el narrador o su audiencia. Repito, cuando se analizan las narrativas en el marco de la teoría sociocultural, tenemos que recordar la interrelación entre el individuo y su contexto”. (Traducción libre)



## TECENDO CONVERSAS ACERCA DAS TECNOLOGIAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES - OS ‘USOS’ DO FILME ‘SIERRA BURGESS’

### WEAVING CONVERSATIONS ABOUT TECHNOLOGIES IN SCHOOL DAILY LIFE - THE USES OF THE FILM "SIERRA BURGESS"

Marcelo Machado<sup>1</sup>  
Maria Cecília Castro<sup>2</sup>  
Renata Rocha<sup>3</sup>  
Thamy Lobo<sup>4</sup>

#### Resumo

O presente artigo consiste em um ensaio sobre as possibilidades de, a partir do filme “Sierra Burgess – é uma *loser*” (traduzido), tecermos *conversas* acerca dos usos dos múltiplos artefatos culturais e tecnológicos nos cotidianos escolares. Ao *verouvirsentirpensar* o filme, identificamos as potências dos diversos ‘usos’ que fazemos da arte e da tecnologia *dentrofora* das redes educativas (Alves, 2012). Os filmes são entendidos, por nós, como ‘*personagens conceituais*’, pois nos ajudam a pensar temas importantes que atravessam o contexto educativo e social e são disparadores de *conversas*. “Sierra Burgess” perpassa um *espaçotempo* escolar e pode ajudar a criar inúmeros *conhecimentossignificações* acerca de temas importantes na atualidade como: sexualidade, bullying, perfis falsos e a própria vida do jovem *dentrofora* da escola, a partir das narrativas dos personagens.

**Palavras-chave:** educação; tecnologia; cyberbullying; filmes

#### Abstract

This article consists of an essay on the possibilities of, from the film “Sierra Burgess - is a loser” (translated), conversations about technologies about multiple technologies in school days. By 'verouvirsentirpensar' the film discovered as powers of different uses within educational networks (Alves, 2012). The film travels through school 'time spaces' and creates the numbers 'knowledge-meanings'. The technologies and social networks of the Internet created our experiences, expanding as emotions, as stories and relationships. Importantly, how much technological artifacts are conceptual characters in films and movements that are for school students can select different possibilities with students: the dangers, fears, as virtues, as consequences and a responsibility that one must have.

**Keywords:** education; technology; cyberbullying; movie

Recepción: 29/10/2020

Evaluado: 18/12/2020

Aceptación: 07/01/2021

#### Introdução

“Mas eu sou um girassol, um pouco engraçada  
Se eu fosse uma rosa, talvez você iria me querer  
Se eu pudesse, mudaria da noite pro dia  
Eu me transformaria em algo que você gostaria”

O presente artigo é um ensaio sobre as possibilidades de conversar acerca dos ‘usos’ que fazemos da tecnologia nos cotidianos de vida e que atravessa os cotidianos escolares, já que a escola é uma das redes educativas pelas quais circulamos. Por isso, utilizamos a própria tecnologia, como ferramenta, para potencializar o processo de *ensinoaprendizagem*<sup>5</sup>. Usamos a *internet* e os filmes, artefatos tecnológicos e culturais comuns entre os estudantes, para explorarmos a necessidade de tratar dos mais variados assuntos no ambiente escolar: no nosso caso o uso da tecnologia com responsabilidade e fomentador de relações humanas sadias.

Apoiados na ideia de ‘uso’ em Certeau (2012), usamos os filmes para compreendermos as mais variadas nuances da tecnologia na sociedade moderna. O autor acredita que os “consumidores” ou *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) dos cotidianos fazem usos diversos dos produtos hegemônicos – de ideologias à computadores – e que criam tecnologias e *conhecimentosignificações* outros, necessárias à vida cotidiana.

Em nossas pesquisas com os cotidianos, acreditamos que assim como os usos que fazemos da tecnologia, as conversas que estabelecemos acerca delas e de outros temas decorrentes dos usos de artefatos tecnológicos e culturais, no ambiente escolar, são importantes formas de *aprendizagemensino* e de trazer à tona temas diversos. As conversas permitem uma relação mais efetiva e afetiva entre docentes e discentes. Por isso, a conversa para nós é uma metodologia de pesquisa e tem centralidade em nossa maneira da compreender temas importantes e empreender pesquisas no cotidiano escolar. Em suas palavras, Larrosa diz que a conversa:

é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...], falar sobre o que nos acontece [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2003, p. 24).

Nos debruçamos assim, sobre essa metodologia cotidianista que tem como lócus principal das pesquisas o chão da escola e o contato direto entre *praticantespensantes* e os/as estudantes envolvidos. Os processos formativos são parte intrínseca das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares. Nas palavras de Serpa (2018) sobre as conversas:

Uma experiência deixa marcas. Uma experiência muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas. Uma experiência também surge como uma porta que se abre e nos apresenta novas possibilidades de caminhos. Nossas experiências são a essência de nossas narrativas. Podemos contar ou descrever uma vivência, um fato, um acontecimento. Mas quando narramos uma experiência convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade. Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro (...). (p. 100)

O filme ‘Sierra Burgess – é uma loser’ (disponível na Netflix<sup>6</sup>) é uma das possibilidades de tratarmos desse assunto, de maneira aproximada, com linguagem jovem e tecendo conversas acerca dos usos das tecnologias nos cotidianos escolares e nos processos formativos de estudantes, professores e a sociedade como um todo, já que acreditamos



que os filmes são importantes artefatos culturais e tecnológicos capazes de criar *conhecimentossignificações*, sendo também possibilitadores de conversas.

### **Os filmes como possibilitadores**

O geógrafo Gomes (2008) acredita que existe um pensamento positivista de que filmes são as *janelas da realidade*. Ao longo do tempo foi o embasamento de diversos pensadores sobre os filmes, acreditando na premissa que de são uma aproximação do real. O autor, por sua vez, acredita que o cinema não é uma retratação fiel do real, e sim uma criação de novas realidades. Essa abordagem pode ser problemática, se levada ao extremo, onde o referencial é perdido e o produto passa a ser fruto da criação coletiva. A mais adequada para as representações cinematográficas ou, no caso as imagens do cinema, apontada por Gomes (2008), é de que o cinema cria realidades próprias, coerentes em sua própria estrutura narrativa. Significando que filmes criam suas próprias linguagens, sistemas e quadros próprios no qual são embutidos contextos específicos de lugares e grupos sociais.

Existe uma grande preocupação para que as obras filmicas não sejam apresentadas apenas como uma *janela da realidade*, mas ainda é muito comum o uso dos filmes como ferramenta ilustrativa nos *espaçostempos* escolares. Em muitas oportunidades, a exibição de um filme nos cotidianos escolares, acaba tendo um papel de reforço do currículo aplicado, buscando apenas endossar o conteúdo apresentado. No entanto, existem esforços neste campo e avanços alcançados, há uma recorrente produção acadêmica que perpassa o uso do cinema apenas ilustrativo e busca uma formação de *conhecimentossignificações* acerca das mais variadas temáticas, buscando compreender os agentes envolvidos tanto na produção quanto na reprodução dos filmes. Ou seja, os filmes são possibilidades de *ensinoaprendizagem* em diversas criações de currículos não formais.

Deleuze (Guerón, 2011) acreditava que a imagem cinematográfica era uma potência do pensamento. Entedia que a política e a ética compreendidas no cinema podiam atravessar a filosofia e a liberdade de criação dos autores/produtores dos filmes podiam criar um cenário favorável a esse desenvolvimento na sociedade:

identificando e potencializando as forças que atuam nesse sentido, ao mesmo tempo que identifica e desmonta esses poderes constituídos que, como contra-forças da vida, tentam afastá-la de se assumir completamente na sua dimensão autoinventiva. (Guerón, 2011, p. 64)

E é justamente nesse diálogo entre cinema e sociedade, em tessitura de um pensamento mais crítico e libertador, que esse artefato tem relevância social, pois possibilita uma vista do real criado, potencializa os conceitos e relações, proporcionando um estudo da sociedade em variados sentidos e contextualizações. Ademais, esse artefato cultural, tem a capacidade de tocar e atravessar os indivíduos, produzindo diferenciadas sensações, emoções ou reflexões sendo potencialmente um objeto de estudo para as ciências produtoras de *praticasteorias*, especialmente a educação.

Segundo Fabris, com esse artefato cultural:

enriquecemos a nossa própria história. Foi dessa arte, indústria, produção cultural – que, em cada década, assume uma nova dimensão e que, na contemporaneidade, através da alta tecnologia, continua cada vez mais se metamorfoseando e produzindo efeitos na vida das pessoas. (Fabris, 2008, p. 119).





De acordo com a autora supracitada, o cinema tem potencial para colaborar em fazer os sujeitos a observarem o mundo de forma mais ampla, não apenas como um entretenimento:

passsei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados. (Fabris, 2008, p. 120)

Sendo assim, buscando os signos e as mensagens vinculadas aos filmes é que se torna possível um diálogo, sendo um artefato eficaz e transformador. Concordamos com Guerón quando cita Nietzsche, dizendo que quando chega à conclusão que a verdade não existe “é uma forma de ilusão – de falsidade – que triunfa como a verdade, ou ainda que não existe verdade, apenas interpretações.” (Guerón, 2011, p. 135).

### **Conversas como metodologia**

Nesta perspectiva, as *conversas* acerca dos filmes, especialmente quando são realizadas em diversidade de pensamento e estruturas sociais, contribuem para refletirmos, desconstruirmos e/ou criticarmos algumas falas ou pensamentos enraizados socialmente que deveríamos rever, ainda possibilita aguçar os pensamentos e reflexões dos/das estudantes, das formas que as coisas são transmitidas e as mensagens existentes, caso existam finalidades específicas e interesses do filme e da mídia.

Nas *conversas*, segundo Maturana (2001), é possível uma maior aproximação entre *docentediscente*, tornando a relação de maior confiança, que facilita o diálogo. Os/as estudantes se sentem mais à vontade e livres para falar sobre seus pensamentos. Através dessa metodologia, acreditamos estar mais próximos aos cotidianos e dos seres humanos que o criam diariamente. Defendemos as *conversas* como uma metodologia de pesquisa porque elas permitem uma intensa troca de vivências *nos/dos/com* os cotidianos, entre todos os envolvidos. Ademais, são através delas que surgem as narrativas dos *praticantespensantes* nas pesquisas. Em Larrosa (2003), temos outra importante reflexão a respeito do uso das *conversas*:

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... ( p. 212)

Concordamos que, nas *conversas* após os filmes, estamos passíveis de encontrar os mais variados assuntos e ser confrontados a respeito deles, ainda podemos chegar às mais diversas conclusões e algumas inconclusões. Nas escolas, as narrativas podem contar histórias de vida, fatos relacionados às redes que os discentes estão inseridos, pensamentos e reflexões – ou sem reflexão, sendo apenas colocados temas livremente, enfim diversas manifestações e informações pessoais que podem ser lançadas na conversa e expostas para um debate. As possibilidades são amplas e diversas quando “damos ouvidos”, ao que o outro tem a dizer. Isso vale também para os docentes.



Dialogando com a ideia das “redes educativas que entendemos serem formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam uns com os outros” (Alves, 2012-2017) percebemos as diferentes percepções e compreensões do “real” por parte dos estudantes, devido os diferentes modos de articulação e de críticas que estes desenvolvem nas redes educativas, em suas relações com outros seres humanos. É na tessitura de conversas, com fios de redes distintas – sempre com intensidades diversificadas – que vamos compreendendo, em conjunto e possibilitando o surgimento de posições diferenciadas, como se dá a tessitura de *conhecimentossignificações* pelos estudantes, individual e coletivamente, nos processos curriculares em que estão envolvidos.

Acreditamos que através de artefatos como o cinema e a arte, intensificamos potencialmente a produção de *conversas*. Fomentamos os pensamentos com imagens e sons e narrativas e histórias. Concordamos com Alves (2012) que acredita que o cinema:

articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer ‘*espaçostempos*’ do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc). (p.2)

Voltamos aqui aos pensamentos do Certeau (2012) quando entendemos os variados usos do cinema como artefato cultural, corroborando para uma tessitura de *conhecimentossignificações* múltiplos, a partir de imagens e sons, que permitem diferentes visões do mundo. Ainda de acordo com o autor, pensamos que incorporar os filmes nos currículos funcionam como tática (Certeau, 2012), em suas palavras: “tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidade de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ‘ocasiões’”. (Certeau, 2012, p.46).

Os filmes, usados nos processos formativos, podem ser táticas das práticas cotidianas. Aquilo que o autor chamou de pequenos sucessos, de vitórias dos “fracos” sobre os “fortes”. Com uma narrativa atual, misturando romance e comédia, o filme (Sierra Burgess) que selecionamos para este artigo, problematiza questões sociais e tecnológicas acerca da vida de estudantes em uma escola secundária. Os pensamentos tecidos nas conversas podem provocar euforia e *conhecimentossignificações*, tais como as táticas para Certeau.

### **Tecendo nossos personagens conceituais**

Para compreendermos a importância dos filmes em nossas pesquisas, recorreremos a Deleuze, que mesmo antes do encontro com Guattari, trabalhava com a ideia de personagens conceituais – embora só a fosse formular depois dos trabalhos com este outro autor. Ele ‘conversava’ com artistas – pintores, escritores, cineastas e filósofos (Deleuze, 2007a; 2007 b; 2005; 2003; 1985) para pensar e fazer avançar o que estava pensando. Junto com Guattari, desenvolvem um estudo acerca dos personagens conceituais (Deleuze e Guattari, 1992). Damasceno (2015) define os personagens conceituais como “potências de conceitos e operam sobre um plano de imanência ou uma imagem do pensamento”, acreditando que os conceitos transbordam opiniões



correntes. Ainda de acordo com a autora, há uma interface entre a filosofia e arte, que permite uma aproximação dos conceitos que produzem importantes significados para as ciências humanas:

Arte e filosofia recortam o caos e o enfrentam, mas não do mesmo modo, nem é da mesma maneira que essas disciplinas povoam os respectivos planos. A arte produz uma constelação de universo ou de afectos e perceptos e a filosofia cria conceitos a partir de um plano de imanência. A arte pensa por afectos e perceptos e a filosofia pensa com conceitos. Mas isso não quer dizer que ambas as disciplinas estejam impedidas de efetuarem suas respectivas trocas ou linhas melódicas (Damasceno, 2015, p. 138).

No âmbito da filosofia, Deleuze e Guattari (1992) analisam os personagens conceituais da seguinte forma:

Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece tem um nome próprio: Sócrates é o principal personagens conceitual do platonismo. Muitos filósofos escreveram diálogos, mas há perigo de confundir os personagens de diálogo e os personagens conceituais: eles só coincidem nominalmente e não tem o mesmo papel. O personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou modificações que o autor lhes vai impor. O personagem conceitual, em contrapartida, opera os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervém na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmo, inspirar conceitos originais cujo carácter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia” (1992, p. 85-86).

Dessa maneira, os autores desassociaam os personagens conceituais dos personagens de diálogo (encarnados em teatros, filmes, novelas e muitos mais). Relativizam o conceito de maneira mais elucidativa, quando dizem que estes - os personagens conceituais - estão vinculados ao movimento e ao plano de imanência do autor para criação ou elaboração de uma teoria, e não são apenas figuras encontradas nas narrativas, textos, filmes, entre outros. A fim de reforçar a ideia para a compreensão do conceito, concordamos com Damasceno (2015) quando aborda que:

O plano de imanência é aquilo de que a filosofia necessita para se constituir enquanto filosofia. Nesse sentido, esses pensadores afirmam que a filosofia precisa, antes de mais nada, de um meio, de um campo prévio para sua instauração, um solo propício para o exercício de criação conceitual que lhe é próprio (p. 140).

Ademais, Deleuze e Guattari afirmam que a criação é o principal processo dos personagens conceituais, ratificando importância dos pensadores/criadores, dizendo:

[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou



reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (Deleuze e Guattari, 1992, p. 156).

Com o intuito de ampliar a discussão e relacioná-la com os cotidianos escolares, indicamos que os nossos ‘personagens conceituais’ são as imagens e sons dos filmes e as narrativas que aparecem nas *conversas* em sala de aula após *verouvirsentirpensar* os filmes.

Buscamos compreender, então, como essa ideia se desenvolve no campo das pesquisas com os cotidianos. Alves (2012), a partir das suas pesquisas, indica como esse processo complexo que está em movimento, em pesquisas estabelecidas com professores em escolas através das “conversas”. Diz esta autora:

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam.

É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos *espaçostempos* cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitadamente, como necessárias aos processos que realizamos.

Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: “conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes”. Para alguns (muitos?) isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lócus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais (Alves, 2012, p. 12-13).

Sendo assim, para Alves (2012) os ‘personagens conceituais’ são as imagens e sons e as narrativas produzidas pelas ‘conversas’ em sala de aula, ampliando sempre a possibilidade criação de novos personagens, como nos indicam Deleuze e Guattari (1992):

[...] a lista dos personagens conceituais não está jamais fechada, e por isso desempenha um papel importante na evolução ou nas mutações da filosofia; sua diversidade deve ser compreendida, sem ser reduzida à unidade já complexa do filósofo grego (p. 11).

Nesta forma, dialogamos com o filme ‘Sierra Burgess - é uma loser’ para fazermos a tessitura de diversos ‘personagens conceituais’ que nos permitam criar múltiplos *conhecimentossignificações* acerca das tecnologias, das redes sociais da internet e sua presença nos muitos e diversos cotidianos escolares.

## **Tecnologia e educação: realidades e possibilidades**



Na atualidade, o estudo da representação vivenciada pelas redes sociais, a liberdade de expressão e circulação ampla de informações nos possibilita vivenciar uma nova ordem ontológica. Viver conectado às redes sociais é muito mais que postar, do que curtir e comentar novas experiências, num mundo em que todos estão conectados e nada passa despercebido. A convivência *online* aproxima as pessoas e abre novos horizontes de conhecimento, além do cotidiano. Porém, ao fazê-lo também apresenta um potencial de conflitos entre diversas formas de ser, pensar e agir. (Maciel, 2018, p. 99)

A escolha do filme - “Sierra Burgess – é uma loser” - como um artefato cultural, é uma possibilidade de conversarmos a respeito da tecnologia no cotidiano escolar, especialmente relevante quando tratamos do assunto : o uso da tecnologia com responsabilidade pelos estudantes. E mais: o uso de tecnologia no *espaçotempo* escolar. Especialmente, quando tratarmos das redes sociais da internet, que são presenças recentes na sociedade. Atrás de *likes*, compartilhamentos e curtidas estão seres humanos, que apesar terem nascidos com o mundo virtual (os jovens dos filmes), ainda estão aprendendo a lidar com suas causas, efeitos e consequências.

Neste cenário, os *conhecimentossignificações* que o filme traz simbolizam uma temática potente para conversar com os estudantes em sala, especialmente para esclarecer algumas dúvidas e contar nossas vivências. As trocas no ambiente escolar são importantes para o crescimento e amadurecimento dos envolvidos.

A utilização das mais variadas formas de tecnologias no dia a dia dos estudantes (especialmente os *smartphones*) torna necessária a discussão desses elementos tão ativos na sociedade. O filme apresenta como ‘personagem conceitual’ principal a tecnologia, presente nos *smartphones*, computadores, *tablets*... comumente usados nas cenas do longa metragem. A relação entre os personagens, muitas vezes, é permitida pela troca de mensagens de texto e áudio, ligações por áudio e ligações pela *webcam*. Neste sentido, pensamos ser uma questão desafiadora a problematização desses usos tão intensos pelos jovens, ainda mais quando perpassam a vida escolar. ‘Sierra Burgess’ permite tocar nesses pontos, inclusive nas nossas responsabilidades enquanto usuários, de forma muito potente.

As redes sociais da internet, que são meramente difundidas no filme e na sociedade contemporânea, são imprescindíveis nessa conversa, pois os ‘usos’ feitos ao longo do filme afetam demais a vida dos personagens. As privacidades não são respeitadas e precisamos dialogar sobre as consequências e os efeitos disto.

A adolescência historicamente é entendida como um momento delicado do desenvolvimento humano, um momento de muitas mudanças que compreendem questões de caráter biopsicossocial. Ao tratarmos da geração y<sup>7</sup> especificamente, cresceram em um mundo digital. Os aparelhos eletrônicos e a internet permitem a essa geração o que nenhuma antes tinha acesso, a troca de mensagens, fotos e vídeos de modo quase instantâneo, como a informação é disponibilizada em uma velocidade nunca antes vista, o conhecimento, muitas vezes, é encarado com superficialidade.

Barbero (2000) trabalha com a ideia de que crianças e jovens possuem “facilidade de entrar e manipular a complexidade das redes informáticas”(p.86). Ele ainda vai além, para o autor, os adultos muitas vezes “desvalorizam e tornam obsoletos muitos de seus saberes e habilidades”(p.86). No entanto, no contexto que vivemos, se torna necessário aprendermos a lidar com as tecnologias e os seus complexos desdobramentos. É preciso aceitarmos sua vitalidade para as relações e buscar compreender quais são os mecanismos inerentes, para que possamos encontrar a melhor maneira de nos

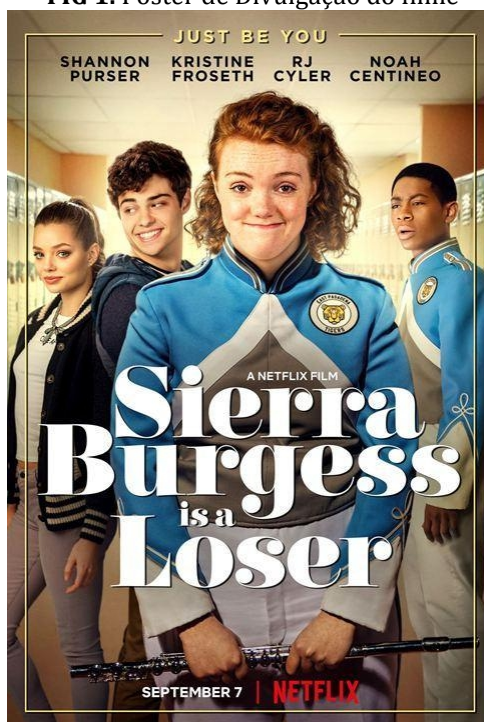


relacionarmos e ajudar aos jovens a se relacionarem com as tecnologias e as redes sociais da internet, presentes cotidianamente em nossas vidas.

### **O filme Sierra Burgess e a relação com a tecnologia**

O filme estadunidense, “Sierra Burgess - Is a Loser” (2018) (traduzido por Sierra Burgess - é uma loser), dirigido por Ian Samuels e com roteiro de Lindsey Beer, conta a história de uma adolescente que devido a um caso de identidade equivocada acaba iniciando um romance virtual inesperado, o que resulta em uma inusitada amizade entre garota mais popular e a garota ‘maior perdedora’ da escola com o intuito de conquistar suas respectivas paixões.

**FIG 1.** Poster de Divulgação do filme



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-253084/fotos/detalhe/?Cmediafile=21527830>

O título do filme nos diz que Sierra Burgess (Shannon Purser), nome da protagonista, é uma *loser*, o que se pode traduzir como perdedora, fracassada. É um estrangeirismo muito utilizado no Brasil. Muitos adolescentes não só conhecem o termo, como o utilizam em seu cotidiano, principalmente na escola, *espaçotempo* onde se desenvolve a maior parte das cenas do filme.

A ambiência escolar, principalmente a estadunidense, frequentemente é representada como um espaço de consolidação de estigmas, com uma configuração sociológica bem peculiar. Sempre há uma divisão entre os populares, que integram equipes de esportes e ou possuem corpos perfeitos e os esquisitos, fora de padrões, não aceitos: os chamados comumente de *'losers'*. Lembrando que essa perspectiva de definir ganhadores e perdedores são problemáticas e podem gerar *bullying*. Há muito medo de ser ou andar na companhia desses marginalizados, pois como diz Veronica (Kristine Froseth), personagem do filme “quem anda com perdedores, se torna um”.

O filme se constitui de um emaranhado de clichês e estereótipos, muito comum e presentes, nessas obras que retratam os cotidianos escolares dos Estados Unidos. Nas palavras de Guerón (2011), isso significa:

O clichê é um esquema redutor e padronizador dos afetos e das experiências de realidade em geral, instalando-se a partir de um processo de equivalências e compensações - sempre afetivas, sensório-motoras, físicas - e por isso funcionando exatamente como uma imagem-lei, uma imagem-moral: uma imagem padronizadora e determinadora de valores. (p. 245)

A personagem Sierra Burgess foge dos padrões impostos, está acima do peso imposto pela sociedade como ideal e tem um jeito próprio de ser e de se mostrar para o mundo. Nas primeiras cenas não demonstra baixa autoestima, inclusive, retrata a mesma saindo do banho, se olhando no espelho e se chamando de “animal magnífico”. Filha de um poeta e de uma psicanalista, mostra que tem agilidade no pensamento e senso de humor, inclusive para responder às provocações de Veronica, a popular da escola e sua companheira de classe.

**FIG 2.** Sierra se olhando no espelho



Fonte: <http://www.literalmenteuai.com.br/sierra-burgess-e-uma-looser-5-licoes>

Em uma brincadeira, a jovem popular repassa o telefone de Sierra para Jamey (Noah Centíneo), um garoto não tão popular porque anda com amigos fracassados. O jovem entra em contato com uma achando que é outra, percebendo a situação a embaraçosa Sierra se aproveita das trocas de identidade e continua a troca de mensagens como se fosse Verônica. Configurando o *catfish*<sup>8</sup>.

A identidade das pessoas na internet é uma temática necessária a ser estudada no ambiente escolar. Por ser um espaço muito diferente do que experimentamos na vida concreta, muitos acabam exercendo *online* uma dinamização da personalidade, ou seja, tem-se a impressão de estarem protegidos pela tela e baseando-se nisso, há uma inclinação para atitudes de risco e descontrole ao compararmos com o que se vivencia no cotidiano fora da rede, muitas vezes não levando em consideração a responsabilidade que os atos cometidos na internet podem gerar consequências na vida cotidiana. É importante o diálogo com os alunos, não no sentido de punição ou monitoramento, mas sim o exercício do senso crítico para que os mesmos possam realizar escolhas e experiências sadias na rede.

Nas cenas seguintes, Sierra procura Verônica e descobre que sua paquera a dispensou por não ser inteligente o suficiente e lhe faz uma proposta: a ensinar a parecer mais

inteligente, enquanto a auxilia a manter a farsa da correspondência com Jamey. As duas iniciam uma amizade improvável e verdadeira, pois além do pacto, há uma empatia quando Sierra percebe que Veronica vive em um lar desajustado e nada convencional, influenciando sua aparência e postura na escola e quando Veronica percebe o humor fino e a maneira que Sierra vê o mundo. É um filme que possui características de diversas películas estadunidense, repletos de clichês, mas se distingue pela maneira que as ações são desenroladas no final e principalmente pela maneira que a tecnologia está presente e muda a vida dos envolvidos. Esse aspecto que gostaríamos de destacar.

Guerón (2011) explica a aproximação do clichê com a moral, dizendo que estão interligados no período clássico do cinema, no qual o “politicamente correto” está associado quase como uma resolução dos fatos. Considera, por isso, “o clichê (...) uma imagem-moral, ou mesmo uma imagem-lei”, isto é, “uma imagem que funciona como uma espécie de índice padronizador e determinador de valor” (p. 138) O clichê para Deleuze é um esquema sensório-motor, capaz de ampliar as cenas e dar ênfase os momentos mais oportunos, destacando os personagens, nesse caso da dicotomia de um amiga “feia e inteligente” e a outra “bonita, mas burra”. Ao longo do filme, vimos que se os paradigmas do clichê são superados, transformando Sierra em algoz e Veronica em vítima.

**FIG 3.** *Selfie* entre as amigas Sierra e Verônica



Fonte: <http://www.literalmenteuai.com.br/sierra-burgess-e-uma-loser-5-licoes>

No decorrer das cenas do filme percebemos a intensificação da utilização do *smartphone* pela personagem-título. Quando inicia as trocas de mensagens, Sierra se torna dependente do uso da tecnologia. Notamos na cena em que está a mesa com os pais, não consegue se concentrar no jantar e no modo apressado, quase desesperado, que pega o celular ao ouvir um sinal que indica uma nova mensagem recebida. Antes uma adolescente segura e com atitudes determinadas, agora a jovem se mostra insegura ao conversar em mensagens com Jamey, demonstrando uma grande mudança de comportamento. Sierra desabafa com a mãe sobre sua autoaceitação, já que não se encontra no padrão imposto pela sociedade, reclama pela primeira vez do corpo e da pressão dos outros em se enquadrar nos padrões vigentes.

Percebemos que a partir do momento que Sierra começa a se comunicar com Jamey, há uma queda em seu rendimento escolar. Ela deixa de cumprir prazos propostos pela escola para entrega de trabalhos e se distrai facilmente nas aulas, principalmente na de literatura, onde a professora sempre a incentiva e a elogia pelos seus textos e esperava ansiosa pelos seus trabalhos. Essas cenas, nos possibilitam abordar em sala de aula a responsabilidade referente ao controle do tempo em que utilizamos a internet.



Despertar como é importante saber estar presente nos momentos em que há trocas no ambiente escolar, já que um dos objetivos da escola é justamente a interação com pessoas de personalidades e opiniões divergentes e que muitas vezes isso é perdido, ao priorizarmos, quem está atrás das telas e longe do real, além de que manter diferentes focos faz com que se comprometa a atenção nas aulas, além de gerar ansiedade e estresse.

O interessante é que para Sierra - e muitos outros estudantes! - não há diferença entre um relacionamento virtual e um “real”, em se tratando de ciúmes. Ao perceber e confundir o seu acordo com a Veronica e a relação da mesma com o Jamey, a jovem por impulso, se vinga da amiga, descobrindo sua senha de uma rede social e postando uma foto dela em situação íntima com o ex-namorado e escrito: “Dispensada por mensagem!”. Em uma ação precipitada e inesperada, acaba expondo Veronica para toda a escola, nos fazendo refletir sobre a questão da exposição que as redes sociais nos submetem e também as suas fragilidades, que um *post* pode perdurar muito já que existem compartilhamentos e *prints* e que se devemos estar atentos a isso. Sierra faz mau uso da tecnologia, primeiro que “invadindo” a privacidade de um outro e segundo por disseminar fotos privadas.

Precisamos conversar no *espaçotempo* escolar acerca *ciberbullying*<sup>9</sup> e de todas as consequências que pode causar. Mesmo que não ocorra diretamente nas escolas, já que o *ciberbullying* se caracteriza por acontecer *online*, é papel da equipe pedagógica abordar e prevenir este tipo de ataques que se tornam frequentes a partir que a tecnologia está presente cada vez mais no cotidiano das pessoas. Já que a escola é um *espaçotempo* de aprendizagem para a vida individual e coletiva, cabe a ela prevenir e apontar soluções para os problemas apresentados pelos que nela estão inseridos, o que engloba também os responsáveis que devem estar preparados para visualizar se algo errado está acontecendo, como uma agressão virtual.

Depois do episódio com a explanação da sua foto íntima com o ex-namorado Veronica diz a Sierra: “Deveria olhar o espelho. Sua aparência é coisa menos feia em você.” (Sierra Burgess, 2018). A amiga da personagem principal também nos remete a outra reflexão, totalmente conectada às redes sociais da internet e a popularidade que a mesma traz para alguns, faz que essa personagem represente os jovens que prezam, muitas vezes, mais a vida virtual, em detrimento da ‘real’. Em um momento diz que possui 20.000 seguidores, mas segue 0 pessoas e tem orgulho disso. Essa é a sua percepção de rede social da internet, não um espaço de troca, mas sim de exposição onde a mesma é seguida, curtida e amada. Segundo Bauman (2004):

é mais importante ter milhões de amigos na *internet* do que a qualidade dessas relações: “Quando a qualidade o decepciona, você procura a salvação na quantidade. Quando a duração não está disponível, é a rapidez da mudança que pode redimi-lo” (p. 77).

Se Sierra só intensifica o uso do celular após a relação, o mesmo não acontece com o seu amigo Dan (RJ Cyler), que desde o início do filme aparece com o aparelho nas mãos, o utilizando para registrar e postar cenas constrangedoras dos alunos e também com o sonho – expectativa de se tornar reconhecido através da participação de alguma gravação incomum, como por exemplo, um escândalo ou ‘furo’. É o típico personagem clichê que se refere à adolescentes que acompanhando a ascensão de desconhecidos através das redes sociais da internet, sonha que o mesmo aconteça com eles, ou mais, tem isso como um objetivo de vida.





O filme termina com um final feliz. Sierra e Jamey fazem as pazes, através de trocas de mensagens, e vão ao baile de fim de ano juntos. Enquanto estão presentes todos os envolvidos no longa naquelas cenas.

Há outras peculiaridades dentro deste final do filme, apesar de ser um clichê - como vimos ao longo do texto - a protagonista principal, a *loser* da escola, termina com seu pretendente. No entanto, o que os difere de outros filmes, destas características juvenis, é trazer para o centro uma protagonista fora dos padrões, que continua com suas características ( sem grandes transformações, como nos contos de fada - Cinderela!) e conquista o seu ‘amor verdadeiro’. A representatividade é um traço singular da obra. Extremamente importante e necessária no contexto atual, especialmente quando retrata um grupo de invisibilizados socialmente.

### **Algumas considerações finais**

A tecnologia está presente no *dentrofora* do *espaçotempo* escolar. É um movimento praticamente irreversível. Permeia as aulas, os recreios, as rotinas... todos os momentos das pessoas e especialmente dos estudantes, que lidam com elas de modo intenso e frequente. Nasceram cercados por esses artefatos tecnológicos. E a nós, atuantes *praticantespensantes* da Educação, não podemos negligenciar essas mudanças.

No entanto, apesar do filme transcorrer algumas problemáticas acerca da tecnologia nos cotidianos escolares, temos que reconhecer as inúmeras possibilidades que nos são dadas a partir desse avanço informacional. O uso desse artefato cultural e tecnológico, que é o cinema, só nos é permitido em sala de aula devido a esse avanço das técnicas. E a necessidade de usarmos a tecnologia em nossas práticas pedagógicas e inseri-las em nossos currículos escolares atuais.

Principalmente ao considerarmos a conjuntura deste ano de 2020, que após uma pandemia mundial da COVID-19, atravessa um isolamento social que afastou muitos estudantes das redes educativas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em março de 2020, metade dos estudantes do mundo estavam fora das escolas, o que trouxe para o Brasil, uma nova realidade, as aulas on-line. Perante este quadro, diversas instituições, da rede pública e privada, iniciaram um plano emergencial que consiste em realizar atividades com ajuda da tecnologia, o que acarretou em diversos desafios, alguns de ordem pedagógica, como a dificuldade de alguns professores em se adaptar a novos formatos de aulas e outros referentes às questões sociais, como a ausência ou dificuldade de acesso a internet por parte de muitos estudantes.

Esta situação apresenta o desafio de não só incluir a tecnologia em algumas atividades pedagógicas, mas sim de necessitar dela para qualquer atividade planejada. O que obrigou a todos os participantes a buscarem se adaptar bruscamente em busca de uma continuidade no ensino, possibilitando a abordagem de diversas temáticas.

Conversar acerca de múltiplos temas através da tecnologia é vital para discutirmos responsabilidades e potências desses artefatos. A tecnologia no *espaçotempo* escolar, independentemente da pandemia, favorece uma prática de *aprendizagemensino* mais dinâmica, tecendo currículos que estão inseridos nos cotidianos escolares. Importante ressaltar também, que o cinema é umas das diversas possibilidades, que corroboram para uma educação mais livre e democrática, compreende aspectos múltiplos e possibilita a visitação de diferentes visões da sociedade.

Segundo Alves (2012) e as redes educativas, os/as estudantes terão um entendimento do filme de acordo com as redes que estão inseridos, a interpretação é multifacetada.





Todos acharão sentidos e signos diferenciados, representados pelas vivências, olhares e modo de compreender a vida.

## Referências

- ALVES, N. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons*. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. (Projeto de Pesquisa).
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BESSI, V. G. y GRISCI, C. L. Disponível em:  
<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/559679-vivemos-em-dois-mundos-paralelos-e-diferentes-o-on-line-e-o-off-line-entrevista-com-o-sociologo-zygmunt-bauman>. Acessado em: 05/11/2018
- CERTEAU, M. (2012). *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- DAMASCENO, V. (2015). Personagens conceituais e personagens estéticos em Gilles Deleuze. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Grupo de Pesquisa Spinoza & Nietzsche: estudos de filosofia da imanência e Programa de Pós-graduação em Filosofia, 3º quadrimestre, Vol. 8 (3): 138-151.
- DELEUZE, G. (2007a). *Imagem-tempo* (Cinema 2). S. Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, G. (2007 b). *Francis Bacon – lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DELEUZE, G. (2005). *Foucault*. Lisboa: Edições 70.
- DELEUZE, G. (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- DELEUZE, G. (1985). *Cinema- a imagem-movimento* (Cinema 1). S. Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, G; GATTARI, F. (2014). *Kafka – por uma literatura menos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DELEUZE, G; GATTARI, F. (1992). Personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed 34, pp. 81-109.
- FABRIS, E. H. (2008). Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS: UFRGS/Faculdade de Educação, vol., n., p. 117-134.
- GOMES, P. C. Cenários para a geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações. In: ROSENDAHL, Zeny.
- CORRÊA; R. L. (Orgs). (2008). *Espaço e Cultura: pluralidade temática*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- GUERÓN, R. (2011). *Da imagem ao clichê, do clichê a imagem: Deleuze, cinema e pensamentos* Rio de Janeiro/RJ: NAU Editoria.
- LARROSA, J. (2003). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/RJ: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), jan-abr, (19). Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antecedentes>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- MACIEL, B. (2018). Folkcomunicação no panorama da ciência decolonial: cultural populares e cibercultura. p. 97-106. IN: PORTO, Cristiane. *Produção e difusão de ciência e cibercultura: narrativas em múltiplos olhares / Cristiane Porto, Kaio Eduardo Oliveira, Flávia Rosa (Organizadores)*. – Ilhéus, BA: Editus.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana / Humberto Maturana, organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes* – Belo Horizonte: Ed. UFMG.



SERPA, A. (2018). Conversas: possibilidades de pesquisas com os cotidiano. In Org. RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* - Rio de Janeiro : Ayvu. p. 93-118

### Filmes:

Sierra Bruggess is a loser (Traduzido: Sierra Burgess – é uma loser) 2018. Direção: Ian Samuels. Produção e distribuição: Netflix.

### Notas

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (Proped-UERJ), mestre em Processos Formativos e Desigualdade Social (FFP/UERJ). Graduado em Geografia (UFRJ). Professor e coordenador Pedagógico das redes pública e privado no Rio de Janeiro. Bolsista Faperj. E-mail: mar\_chado@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda do proped Uerj, Professora do Coluni uff, Bolsista Proex!  
E-mail mcecilias.castro@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação (FFP-UERJ). Graduada em Literatura/ Língua Portuguesa. Instrutora na Associação Beneficente São Martinho. E-mail: thamy.lobos@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em educação (PPGEDU/UERJ). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Graduada em Pedagogia (FFP/UERJ). E-mail: renatarochaoliveira87@gmail.com

<sup>5</sup> Este modo de escrever estes termos juntos e itálico – tais como os termos *aprenderensinar*, *práctateoriaprática*, *praticantespensantes*, *espaçostempos*, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

<sup>6</sup> O filme de título original “Sierra Burgess – is a loser” é uma obra fílmica disponível na plataforma de *streaming* NETFLIX, que apresenta de modo *online* um catálogo de filmes, séries e shows. Facilmente disponível em diversas tecnologias e mediante o pagamento de uma assinatura mensal.

<sup>7</sup> A geração y, também conhecida como geração do milênio, da internet, ou Millennials é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, como Don Tapscott, à corte dos nascidos após 2000 e, segundo outros, do início da década de 1980 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela geração Z.

<sup>8</sup> Catfish é uma palavra de origem americana que apareceu pela primeira vez no documentário de mesmo nome, lançado em 2010 e dirigido por Henry Joost e Ariel Shulman, onde documentam a amizade online do irmão de Ariel, Nev, com uma jovem, em um ambiente de intrigas online. Em 2014, o dicionário inglês Oxford validou o termo e incluiu na versão online do dicionário, com a seguinte definição: Seduzir (alguém) para um relacionamento usando um personagem fictício online [originalmente fazendo referência ao documentário de 2010 "Catfish", que aborda tal relação.

<sup>9</sup> O termo inglês Cyberbullying foi importado para a língua portuguesa e manteve sua grafia original. A palavra é formada por duas outras: cyber, que é uma palavra usada para se referir à internet; bully, que é uma palavra que significa “alguém que é cruel com outros”. Assim, o significado de cyberbullying está relacionado às práticas de agressão moral organizadas por grupos, contra uma determinada pessoa e alimentadas via internet.



AS NARRATIVAS DE UMA CRIANÇA COMO POSSIBILIDADES PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE INTERSECCIONALIDADE: RAÇA E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE NARRATIVES OF A CHILD AS POSSIBILITIES FOR A DISCUSSION ON INTERSECTIONALITY: RACE AND GENDER IN ELEMENTARY SCHOOL

Claudia Jorge de Freitas<sup>1</sup>  
Jonê Carla Baião<sup>2</sup>

### Resumen

Este texto contiene extractos de una investigación de maestría completa, que investigó escenas y narrativas de un niño de 9 años que desestabiliza las concepciones sobre las identidades de género en una escuela pública, especialmente porque no se ajusta al patrón binario heteronorma. Durante la investigación se reveló un hecho importante en una de sus conversaciones. El niño no solo se identifica con un género diferente al que la norma lo define, sino con una raza también diferente a la que pertenece, trayendo así, a través de sus narrativas, características atravesadas por la interseccionalidad (género y raza) presente en ellas. Señalamos a la escuela como el lugar privilegiado para pensar en las formas de abordar los temas relacionados con la interseccionalidad, las relaciones de poder presentes en las relaciones sociales y el poder de las narrativas, que surgen en / con / su vida cotidiana.

**Palabras clave:** interseccionalidad; narrativas de experiencias; vida diaria e investigación

### Abstract

This text contains excerpts from a completed master's research, which investigated scenes and narratives of a 9-year-old child who destabilizes conceptions about gender identities in a public school, especially because it does not fit the heteronorm binary pattern. During the research an important fact was revealed in one of his conversations. The child not only identifies himself with a different gender than the norm defines him, but with a race also different from which he belongs, thus bringing, through his narratives, characteristics crossed by the intersectionality (gender and race) present in them. We point to the school as the privileged place to think about ways of dealing with issues related to intersectionality, the power relations present in social relations and the power of narratives, which arise in / with / their daily lives.

**Keywords:** intersectionality; narratives of experiences; daily life and research

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 07/01/2021

Aceptación: 08/01/2021

### Introdução

A escrita deste texto traz excertos de uma pesquisa de Mestrado Profissional - de uma das autoras deste texto, concluída em 2019, do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), intitulada: "*Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação*": Narrativas Tensionadoras de Gênero nos Anos Iniciais (Jorge de Freitas, 2019), que investigou cenas e narrativas de uma criança de 9 anos que



desestabilizava concepções sobre identidades de gênero, especialmente por não se enquadrar no padrão binário da heteronorma.

Guilherme é uma criança negra de nove anos, moradora de uma favela localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, regularmente matriculado numa escola pública desde a educação infantil, que fica na mesma localidade.

Guilherme já disse algumas vezes para os colegas e suas professoras que “*queria ter nascido menina*”. Esse desejo é perceptível inclusive, nos momentos em que se organizam as filas na escola por gênero (meninas e meninos), já que sempre se direciona para a fila das meninas e durante outras atividades, consideradas rotineiras, como nos momentos recreativos durante as brincadeiras, nas aulas de educação física, quando sempre quer estar junto aos grupos das meninas.

Guilherme quase sempre se envolve, e/ou é envolvido, em algumas situações de conflito, quando nos contou ser agredido verbalmente e as vezes fisicamente. As agressões, segundo ele, parecem estar, de certa forma, ligadas aos seus comportamentos e *trejeitos*, considerados *femininos* por colegas da escola. Isto acontece porque Guilherme costuma ir à escola maquiado e utilizando algumas vezes artefatos como peruca e saias. A apresentação de Guilherme e da situação conflituosa que vive na escola em que estuda é descrita aqui para mostrar como as questões de gênero atravessam e estão presentes no contexto escolar. A pergunta que suleou<sup>3</sup> nosso trabalho foi: o que diz a criança em foco em situações de conversa sobre as normatizações de corpos, gêneros e sexualidades na escola?

Olhamos para as narrativas de experiências com ajuda das lentes de Walter Benjamin e Jorge Larossa, por compreendermos que as narrativas dão sentido ao que somos e ao que nos acontece por meio das interações que fazemos e mantemos com os outros e que essas interações ocorrem principalmente através de um dizer, de um escrever, pelas palavras e o que elas nos mostram através das experiências, concordando com Larossa (2011, p. 15) ao dizer que “mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude”. Uma ação que envolve debruçar-se sobre algo que pensamos, lembramos, problematizamos implica levar em conta o tempo da experiência e o tempo da escrita. Também o espaço no qual a experiência ocorreu e o espaço onde se dará a escrita. A articulação entre passado e presente atravessa tanto o ato de rememorar o vivido, quanto o de escrever o lembrado. Para isso, Benjamin (1985, p. 223) chama-nos a atenção que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.”

Sendo assim, entendemos que Benjamin nos faz um convite ético com a história: aquilo que tenha acontecido um dia necessita ser narrado, independentemente do valor que possa parecer ter esse acontecimento. Se ele representa um marco muito grande para um determinado contexto ou tempo, ou mesmo um pequeno detalhe, deve ser narrado para que não se perca no esquecimento.

Logo usar das palavras para narrar as cenas que surgem desse cotidiano que é a escola, pensar sobre elas, é um grande desafio, já que nos projeta para as nossas inquietudes, tão imprevistas e improváveis, que, portanto, não caberiam em quaisquer antecipação que não fossem os “talvez” que nela se encontram, porque “a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (Larossa, 2011, p. 19).



O que nos moveu foram os incômodos, as inquietações de vermos como as questões de gênero são vivenciadas, negligenciadas ou ainda silenciadas na escola, em meio a um contexto social e político conservador, aonde o debate acerca das questões de gênero e raça têm sido vividas como temas, no mínimo, delicados, produzindo movimentos de controle dos currículos escolares e das temáticas discutidas em sala de aula.

Logo, já não há como negar que cada vez mais a escola tem se tornado um espaço social do qual emergem as questões de gênero - já que estão emergindo nos múltiplos espaços sociais, mas, não só estas, as questões de raça<sup>4</sup> e as discussões em torno delas as atravessam também.

Sendo assim, ressaltamos que esta pesquisa se encontra no contexto de uma pesquisa “*nos/dos/com*” (Alves, 2007) cotidianos em educação, e como tal, precisou além da teoria, demonstrar, mostrar, narrar os acontecimentos experienciados, pois somente a teoria não daria conta de explicar, descrever, o que acontecia com Guilherme na escola. Para falarmos desse espaço precisamos vivê-lo como parte dele, trazer desse “apanhado” os significados trazidos das aprendizagens e construções (crenças, vivências, valores e papéis culturais) que nos trazem as possibilidades de pensarmos e praticarmos currículos que transformem realidades e promovam aprendizagens com a ressignificação e a construção de novas práticas sociais nos contextos em que estas pesquisas acontecem e, principalmente, levando em consideração que “o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, [...] porque as vê em atos, o tempo todo.” (Alves, 2007, p. 6), significando dizer que deve trazer uma inquietação no que diz respeito aos acontecimentos do cotidiano, tendo como ponto de partida as ações dos seus praticantes, chamando-nos a atenção para que possamos compreender que os acontecimentos estão relacionados aos modos de ver, de sentir e de fazer uma imersão na realidade de quem vive essas ações: “[...] ao colocar no papel as ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicitar inteiramente [...]” (Ibidem), já que seria pouco provável compreendermos e expressarmos de forma integral tudo que pensamos ou que conseqüentemente refletimos, por meios das palavras, haja vista que há a importância de vermos todos os envolvidos, como coprodutores e não mais baseados na subjetividade da pesquisadora/autora/criadora, mas, na coletividade e na multiplicidade de quem pratica e no sentido que cria e dá para as suas ações nesse tipo de pesquisa.

Para um maior aprofundamento das reflexões necessárias neste processo de criar o sentido e de encontrar percepções e concepções a partir das ações observadas, usamos como parte da metodologia as conversas que se tornaram um importante e potente princípio para esta pesquisa, porque acreditamos que as conversas “são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos” (Gonçalves, Rodrigues y Garcia, 2018, p. 128), já que através delas, do que é compartilhado pelo dizer, podem ser expressas diversas práticas e ações cotidianas dos envolvidos nessas pesquisas, possibilitando a percepção de sentidos plurais, questionando padrões e deslocando-nos, assim, para a concepção de novos saberes que emergem destes contextos, podendo passar a constituir novos saberes relacionados aos temas pesquisados.

Ao pensarmos nas conversas como parte da metodologia e trazermos para a pesquisa as narrativas oriundas destas como suporte, concordamos que “[...] é trazer dos *saberes-fazer*es os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas [...]” (Ibidem, p.135). Ou seja, envolvem experiências,





princípios, convicções e práticas culturais que são pertencentes aos modos de viver esse cotidiano, de quem pertence a ele.

Tivemos alguns encontros, conversas, narrativas, cenas de conflitos e de alegrias com Guilherme. A grandeza de nossas experiências repartidas trouxe constantes reflexões à formação pessoal e profissional. Os diálogos tecidos e enredados na trama e no drama de nossas vidas foram *suleando* a pesquisa, dando corpo a ela, resultando na descoberta de como é necessário olhar para o cotidiano com olhar de estranhamento, buscando, indagando e assim compreendendo que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, [...] constatando, intervenho, [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29)

Estudar a diferença de gênero e raça vividas na infância, através do acompanhamento de uma criança de 9 anos, inserida em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública carioca, possui componentes políticos, éticos e epistemológicos. Como lidar com situações como essa na escola? Como criar espaços institucionais nos quais crianças e docentes possam problematizar suas certezas sobre gênero? Como pôr em questão na escola a lógica binária que insiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, reduzindo qualquer outra possibilidade de expressão para fora destas concepções?

Quando nos referimos à lógica binária, queremos falar da lógica permanente na sociedade, que persiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, nas quais homens são seres masculinos e mulheres são seres femininos (“sistema sexo/gênero”).

Gayle Rubin (2003, p. 3) chama atenção para o “sistema sexo/gênero” como “arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana”, conceito que ela se utiliza para representar o conjunto de mecanismos que permitem que a sexualidade biológica (dos genes) seja transformada em fruto da prática humana (das diferenças sociais e de condições categorizadas).

Mas, e quando você se vê diante de um percurso cotidiano que é atravessado por essas diferenças tomando corpo, um corpo de criança, marcado por normas, gênero, vigilância e controle; uma “monstruosidade” (Foucault, 2014) que resiste e existe...que insiste em nos dizer que tudo isso que se construiu acerca dos corpos, gênero, sexualidade, lógicas, padrões e normas, é muito frágil e para ser mantido, necessita ser constantemente afirmado.

E ousando ir mais longe, e quando esse corpo de criança não se vê como pertencente a raça negra? Quando não se reconhece na cor de sua pele? Quando nega o fenótipo de seus traços físicos e cabelo, por exemplo?

Dizemos isso porque durante uma de nossas conversas - que veio após ela fazer um desenho de si em que se mostrava como uma menina branca, de cabelos compridos e loiros, ele narra que se via como uma “mulher bonita e elegante...”.

Sendo assim, a escola, marcada pela lógica binária (*sexo/gênero*), é também a mesma escola que é marcada pela lógica racial, funcionando como uma espécie de palco para comportamentos intolerantes, fenômeno que exige de nós, professoras e professores, ação e investigação, tendo em vista que são práticas construídas (e muitas vezes estimuladas) socialmente.

É falando de interseccionalidade (Crenshaw, 2002) que conseguimos então, alcançar uma das experiências vividas por Guilherme, já que nos parece representar e se enquadrar nesse caso, daí a importância de trazermos essa discussão neste texto, para que possamos refletir não só a partir de uma lógica binária, mas, também da racial, ambas fundadas no discurso das identidades como constructos político, histórico e



social, que vão muito além dos seus conceitos, definições e designações, para chegarem a um território que é central pra essa discussão: a relação de poder que as perpassa. A seguir trazemos a narrativa, que foi enxertada pelas discussões relacionadas ao conceito de interseccionalidade, e deu origem à escrita deste texto.

### **A experiência da pesquisa: Uma 'mulher[...] bonita e elegante'**

Rio de Janeiro, 10 de junho de 2019.

Começamos nossa conversa desejando saber alguns detalhes que a meu ver são importantes para compreendermos melhor alguns fatos e acontecimentos citados pela criança em nosso encontro anterior - quando havia feito um desenho de si usando roupas consideradas pelas *normas* como parte do vestuário feminino, de cor branca, cabelos loiros e compridos até a altura da cintura.

*Pesquisadora: Guilherme... como você se vê? você?...quando você fecha o olho... como você se vê? ou como você gostaria de ser?*

*Guilherme: como mulher...bonita e elegante*

*Pesquisadora: elegante e bonita... e o que é ser elegante para você?*

*Guilherme: é uma pessoa muito bonita...que tem bastante educação... que nunca recebeu um "bullen" na vida e as pessoas "ama" ela...*

*Pesquisadora: huuuum... e aí o seu cabelo... como... ((ele me interpela))*

*Guilherme: loiro*

*Pesquisadora: loiro?*

*Guilherme: ((aponta para as costas referindo-se ao comprimento))*

*Pesquisadora: e grande?*

*Guilherme: hum hum*

Uma mulher bonita, elegante, educada, de cabelos loiros e compridos, que nunca sofreu bullying e amada por todos. Eis como ele se vê. Como gostaria de ser e viver. Mas sabemos que a sociedade não se cansará de indicar os papéis que cada pessoa deverá ou não assumir. "(...) e, dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo o que se espera deles. Todavia, é importante dizer que a questão de gênero não se limita somente ao mote dos papéis, o gênero institui a identidade do sujeito, formando-o (Sepulveda e Sepulveda, 2016, p. 1276).

Crianças desde muito novas sofrem influências e cobranças por padrões que meninas e meninos deveriam ter de acordo com seus gêneros (masculino ou feminino) e dos papéis que lhes são referidos, impostos, já que nascido como menino, o que se espera dele é que a construção de sua identidade esteja de acordo com o modelo de identidade atribuído a este e que lhe daria permissão ou sanção no que tangencia seu papel na sociedade.

A narrativa de Guilherme se refere aos modos convencionais de ser menina/mulher e aos papéis que geralmente se espera desses: "*elegante*", "*educada*", "*cabelos compridos*" "*loiro*". Sendo assim, poderíamos afirmar que sua identidade seria *feminina*?

Sepulveda e Sepulveda (2016) apontam para a necessidade de compreendermos que: "os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero" (p. 1278). Logo, seguindo nessa lógica, sua identidade de gênero parece se voltar para as construções em torno do *feminino*. Mas concordamos também que Guilherme pode apenas estar a resistir as construções idealizadas para os padrões feminino e masculino, no que diz respeito às identidades.

Quanto às identidades, Louro (2014, p. 26-27) e nos diz que, além de se identificarem como masculinos ou femininos, constructos social e histórico, "[...] as identidades são



sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Logo, como não podemos afirmar que há uma identidade fixa, bem como o momento em que está findada, construída, é possível compreender que a de Guilherme, pode encontrar-se ainda em construção, inacabada, negociada a cada interação

Butler (2018) ainda nos chama atenção para mais um fato importante: a de que, gênero, é uma produção do poder. Por meio do conceito de performatividade, ela afirma que gênero não é algo que nós “somos”, mas algo que constantemente “fazemos”, seja através da repetição de atos, gestos (trejeitos) e atributos, da norma cultural, que contribuem para a forma com que aprendemos a conceber a construção dos corpos, dentro do padrão homem e mulher, masculino e feminino, logo “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (Butler, 2018, p. 27).

Guilherme ainda não compreende nada disso, mas, para nos mostrar outras possibilidades, se apropria da subversão, da desestabilização e principalmente do conceito de performance, que segundo Butler, através de questionamento, nos leva a refletir em “Que performance obrigará a reconsiderar o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino? E que tipo de performance de gênero representará e revelará o caráter performativo do próprio gênero [...]” (2018, p. 240).

Diferente da performatividade, que é um conceito aplicado ao discurso coletivo, aos modos de ser homem e mulher que estão ligados às construções dos gêneros, a performance é um conceito que está diretamente ligado e aplicado às realizações individuais e é dela que se faz a performatividade. Butler (2018) aqui indaga qual a relação estabelecida entre o produtor da performance e aquele que a recebe, que a visualiza de forma que haja um rompimento, uma interrupção da forma como vemos (visibilidade) um determinado grupo que a sociedade *normativa* tenta invisibilizar e domesticar no que diz respeito às suas identidades, sexualidades e diferenças. Guilherme rompia e interrompia, desestabilizava as formas com que víamos o masculino e suas construções, mas, não só isso...

Outro fato importante revelado em suas narrativas são as características atravessadas pela interseccionalidade de raça e gênero presente nela. Guilherme não se identifica apenas com um gênero diferente do qual a *norma* define, mas com uma raça também diferente da sua, já que é negro e se refere, se vê e se percebe, como uma menina branca de cabelos loiros. O desejo da branquitude manifestado aqui, talvez como o lugar que permitiria a ele ser o que desejasse ser, o lugar do “intocável”.

Tanto o conceito de gênero quanto o conceito de interseccionalidade surgiram no século XX a partir dos movimentos feministas. A ideia de gênero como se referindo à desigualdade entre homens e mulheres se concretizou primeiro como opressão e discriminação as mulheres, no que diz respeito a luta por direitos iguais (1960).

As feministas foram as primeiras a utilizarem o termo gênero dentro de uma concepção histórica, social e política, mais tarde, observado a sua relação com o conceito de sexo – masculino e feminino - uma classe biológica utilizada para explicar os papéis sociais (como devem ser, agir, comportar...) relacionados às identidades do ser homem e mulher. Considerada, no entanto, insuficiente, por operar diretamente sobre as diferenças biológicas dos sexos, deu lugar ao conceito de gênero como o vemos hoje, ou seja, como uma categoria de análise que está relacionada ao feminino e ao masculino, levando em consideração as diferenças biológicas, porém, questionando a partir das



ciências sociais e suas análises, essas diferenças como consequências de um constructo histórico, social e político nas relações e concepções que se dão sobre mulheres e homens e a compreensão para a desigualdade social. (Louro, 2014, p. 25 e 26).

Foi a partir disso que o conceito passou a ser usado “como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (Ibidem). Assim, ele passa também a voltar-se e a referir-se aos homens, tentando, contudo, evitar afirmativas genéricas sobre *a mulher* e *o homem* e focando nas especificidades sociais de cada um destes, dirigindo sua ótica “para uma construção, e não para algo que existia *a priori*” (Ibidem).

Já o termo “interseccionalidade” foi criado e utilizado pela primeira vez mais precisamente em 1989, por Kimberlé Crenshaw, mulher, negra, americana e defensora dos direitos civis, que se tornou uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça e posteriormente das questões de gênero e diversidade. Como já dito, também surgiu dos movimentos de luta de mulheres, só que dessa vez, pelas mulheres negras, para dar significado às suas experiências, cujas singularidades não encontravam espaço para dialogar com seus anseios, sejam nas discussões feministas, nas antirracistas, bem como nas de classe.

Podemos compreendê-lo de maneira mais simplificada se o entendermos como um processo em que se associa uma, duas, três ou mais formas de subordinação e de como elas atuam sobre os vários tipos de discriminação que dão origem a criação de desigualdades, de estruturas de poder e conseqüentemente, nas diversas formas de opressão, já que para Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.”

Trazendo a interseccionalidade para o campo dos estudos de gênero, podemos observar que não raramente as questões de gênero são atravessadas, se cruzam com outras questões, como de raça, de classe, entre outras, gerando assim o que denominamos intersecções. É importante que também possamos compreender que essas intersecções interagem com outras instâncias de diferenças, que vão colaborar de forma negativa tanto na subordinação dos sujeitos quanto nos seus processos identitários, já que, como consequência disso, os levarão aos terrenos da discriminação, do preconceito e da intolerância e como se não bastasse, do racismo e da homofobia.

Entendemos que “[...] essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco [...]” (Hooks, 2005, p. 3), já que sobre esse “mundo branco” cabem os questionamentos dos padrões a que somos expostos diariamente, quer pelas mídias, por modelos de perfeição, onde mulheres brancas e de longos cabelos, muitas vezes loiros, são vistas como um padrão de beleza mundial e exemplo a ser buscado e alcançado também pelas mulheres negras, ou mesmo por Guilherme, que em sua fala deixa claro a visão de si como uma mulher que é “linda”, “elegante” e de cabelos “loiros”, deixando de lado e negando sua raça.

Ainda sobre mulheres negras, visibilidade, mídia e padrões, Hooks (2005, p. 7) explica que “juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo”.

Talvez sejam esses princípios que fazem com que sejamos “[...] testemunhas da volta da moda das pinturas, mechas loiras, cabelo comprido. Em seus escritos, minhas alunas negras descreveram o uso de mechas amarelas em suas cabeças quando eram meninas,

para fingir ter o cabelo comprido e loiro" (HOOKS, 2005, p. 6), o que se parece em muito com o desejo de Guilherme e que talvez justifique o fato de se desenhar e se descrever como tendo os cabelos loiros e compridos, já que "[...] O grau em que nos sentimos cômodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo" (Ibidem, p.4), um corpo que para ele, se deseja feminino e mais que isso, branco.

Há um descontentamento com quem se é e o quanto a construção identitária de ser quem se é, é imbricada pelas relações de poder. Hooks (2005, p. 6) revela que em uma de suas conversas sobre a construção social da identidade de mulheres negras, uma mulher, também negra, foi até ela e lhe contou "que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a ideia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados [...]"

Independente da forma com que se escolhe o tipo de cabelo que se deseja ter e para fazer parte de uma identidade, fica claro o nível de opressão e abuso por parte das imagens muitas vezes racistas e sexistas que nos alcançam e que impactam diretamente, quer na nossa autoestima, quer na nossa aceitação, (Hooks, 2005, p.7), e isso pode estar visível na aceitação inconformada de Guilherme, tanto quanto ao seu gênero quanto a sua raça, revelando seus medos no que diz respeito à violência vilipendiada que se faz tão presente em sua vida, que poderiam ainda ser maiores por ser uma criança negra.

Kabengele Munanga (2004) apontou, em entrevista concedida ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, que definir quem é negro no Brasil - um país em que durante muito tempo não só se desejou, mas também se desenvolveu um processo de branqueamento da população, pode parecer ser um processo simples, mas não é, assim como também não é simples definir ou autodefinir-se quem é ou não negro. "Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso [...] Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade" (Munanga, 2004, p.64).

Para Catanante (2020, s.p) quando você se diz negro "[...] significa que você reconhece sua origem e para reconhecer essa origem tem de conhecer o lado da estigmatização, já que o negro sempre foi visto e retratado na nossa sociedade como uma coisa que não é boa, como uma pessoa que não é boa [...]" Isso pode estar relacionada quanto ao receio de se reconhecer e de se auto declarar negro, já que para se ver e se sentir como tal, pode significar ter que "jogar por terra todas essas definições impostas pela sociedade e ressignificar tudo que foi aprendido desde a infância" (Ibidem).

Para Silva (2000, p. 75), "identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência" e "as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade". Essas afirmações se dão a partir de uma extensa lista de negações, quer dizer, se afirmo algo em relação à minha identidade, quero dizer, afirmar também que nego outras tantas (diferenças), ou simplificando, é como se eu dissesse que o outro não é aquilo que sou, ou que sou aquilo que o outro não é e funcionaria da seguinte forma: ao afirmarmos nossa nacionalidade por exemplo (brasileiros), estaríamos afirmando uma identidade, mas no entanto, negando outras, o que nos levaria ao mesmo tempo negarmos tantas outras (portugueses, japoneses...). Silva (2000, p.75) explica que, "em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido."

Logo, se uma é dependente da outra, isso nos leva a compreender que são então, indissociáveis. E nessa concepção, "tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos" (Ibidem), faz da identidade o





ponto de partida e a referência ao definirmos a diferença, que, dessa forma passa a ser considerada como um resultado da identidade, mas que, num outro caminho, outro diálogo, seria possível dizer que, ao contrário disso, quem surge primeiramente é a diferença.

Não a diferença considerada como o resultado do processo de identidade, mas como um processo na qual ambas são produzidas e na qual a diferença seria a origem e “compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação” (Ibidem), explicando que nessa perspectiva, tanto a identidade quanto a diferença são “criaturas da linguagem” e que essa percepção “está no centro da conceituação linguística de diferença [...] e que, “além de serem interdependentes, [...] partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (Ibidem), o que significa dizer que a identidade e a diferença precisam de um nome, precisam ser ditas para que sejam criadas e nomeadas pelas pessoas a partir do contexto em que se dão as suas relações sociais e culturais, através de suas falas.

Essas criações e nomeações fazem parte, ou virão a fazer, de um vocabulário extenso usado no sistema de diferenciação - já que a linguagem é sempre estruturada através de códigos, elementos, signos, onde as palavras passam a existir, não isoladamente em seus aspectos gráficos ou fonéticos - irão adquirir um valor, um sentido, numa cadeia infinita de outras marcas por esses aspectos, levando-nos a compreender “a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo” (Silva, 2000, p.73).

Isso talvez possa nos levar a compreender, como aponta Gomes (2000, p.78), que “a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros.”

Nessa perspectiva, relacionando-se e dialogando com as ciências sociais que fundamentam o conceito de cultura (antropologia, sociologia, ciência política, arqueologia, história, ciência da religião, direito, psicologia social, filosofia social, entre outras), viabiliza através dos estudos nessas áreas, as mudanças, tanto nas relações sociais, quanto nas que se dão no campo do poder.

Para Gomes (2000, p. 79), “as transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo.”, já que, dependendo do grupo ao qual essa pessoa possa participar, sentir-se como pertencente. Ela é alguém que passará por um processo de construção histórica e como tal, estará sempre em movimento, em processo de mudança, de transformação, independentemente de haver “no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar (Ibidem).

Sendo assim, o corpo é uma representação daquilo que somos e de como nos sentimos interiormente e que nos coloca em comunicação com a sociedade, nos colocando em contato, em relação com os demais corpos. Sobre isso, pensando em Guilherme e todas as comunicações que faz acerca do que é e de como se sente, talvez nos dê uma ideia sobre suas negações bem como afirmações e nos tragam pistas como se dão os processos de construção de sua corporeidade, bem como sua identidade, tanto de gênero, como de raça, já que ambas se constroem em nossa sociedade mergulhadas nas ondas de um mar que nas horas de calma, que são de sua aceitação, mas que, não raramente, apresentam horas de turbulência, são as de rejeição, de negação.



Talvez assim podemos compreender que os diferentes movimentos que Guilherme realiza, tanto nas suas narrativas quanto em seu desenho, revelam como se vê, como se se sente, “que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo, revelem uma maneira tensa e conflituosa de ‘lidar’ com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude.” (Gomes, 2000, p.80), mas, também, do processo de atravessamento que enfrenta quanto as questões de gênero.

Percebemos suas falas como reproduções trazidas de vivências em diferentes contextos, como a família e outros grupamentos sociais a que fazem parte. Seus conceitos relacionados às construções de gênero, bem como de sua raça, parecem estar permeados de critérios morais, de valor e conseqüentemente de preconceitos imbuídos acerca destas questões. Esses critérios podem ter sido constituídos pelo ouvir de sujeitos com que se relacionaram ou se relacionam. Fazem parte dos discursos de adultos que, por conseguinte, também se fizeram pelo ouvir, conviver, nas suas experiências e vivências.

Compreendemos que, para que se se construa esses conceitos e pré-conceitos, precisamos de imbricadas redes de poder que surgem dos mais diversos espaços culturais, onde práticas que possam parecer não ter significância podem conceber sentidos “normalmente inconscientes, sobre o que é certo e o que é errado, [...] o que é igual e o que é diferente, o que é respeitoso e o que é profanação, o que é nobre e o que é indigno, o que é considerado feio e o que é bonito, entre outros.”(Gomes, 2000, p.80).

Podemos perceber isso, inclusive, nas imagens que são disponibilizadas nas publicidades e as quais as crianças têm acesso, que podem ensiná-las a perceber como são, devem ser e permanecer, as coisas na sociedade, já que, “as imagens [...] produzem conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele.” (Sabat, 2003, p. 150), tornando-se uma forma de, através da reprodução de padrões, regular socialmente estilos de vida, de comportamento, valorizando uns e desvalorizando outros.

Talvez seja possível, se percebermos as formas pelas quais são constituídos socialmente, não só os nossos corpos, mas também os nossos modos de vivê-los, de representá-los, experimentando não só os comportamentos, mas também os valores que nos são apresentados diariamente através das imagens e levando em consideração a potencialidade presente nelas no que diz respeito às representações de gênero e de raça que elas comportam, nos dando uma ideia de como os indivíduos podem se constituir, partindo de um modelo hegemônico que corresponde a sua inserção em um sistema que além de político, é também social, e mais, cultural, já que “Cercados [...] por imagens e à publicidade por elas veiculada, é mais uma etapa no processo de consumo, [...] não só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo, como devemos nos vestir, quais comportamentos valorizar.”(Sabat, 2003, p. 150).

Logo, como local de produção de significados atrelados ao consumo, a mídia também é um lugar em que são representadas culturas, estranhamentos, estigmatizações e exclusão, fazendo com que as percepções e apropriações por parte de Guilherme, possam ser consideradas como uma forma de burlar as fronteiras sociais e culturais para se considerar adequado através de suas experimentações, suas intersecções.

Gomes (2000, p. 81) explica-nos ainda que “a partir do século XV construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial”. Baseado nesse fato, o conceito de beleza que damos aos corpos, passou por processos de tensões que envolveram categorizar, qualificar suas aparências físicas, na qual



passaram “a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza, visto por alguns como universal, é construído socialmente num contexto histórico, cultural e político, e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais.”, (Ibidem), operando, assim, nos modos de contestação dos indivíduos no que diz respeito às construções de suas identidades.

É dessa forma que Guilherme nos diz que, apesar de todas as *regras, normas e padrões*, há a possibilidade de uma resistência que irrompe e inscreve nas pessoas e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, as raças, e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações de poder. A escola não está isenta ou mesmo purificada dessas relações e muito menos das práticas que são legitimadas, validadas pelas ações dos adultos que ali circulam. Por isso concordamos e compreendemos que as crianças, por serem educadas por “[...] pedagogias fascistas, por mídias adultocêntricas [...], compreende-se que tais relações de poder podem e estão sendo estabelecidas entre essas crianças. Não existe contato ou lugar purificado de práticas de poder.” (Rodrigues et al, 2018, p. 422-423).

### **Conclusão**

Esta pesquisa se constituiu, sobretudo, como uma experiência. A experiência do encontro (e desencontros) de uma professora pesquisadora com uma criança, que por sua vez, também traz a sua experiência, que é marcada por um movimento que vai na direção de uma dissidência, ou seja, na contramão de um *ideal normatizado* que tomou a infância como um tempo de sujeitos sem identidade. Uma Criança dissidente<sup>5</sup>, pertencente a um lugar “protegido” das experiências que somente ao adulto caberia ter e narrar e na qual, com a criação do discurso de proteção desses sujeitos da infância, em geral um discurso violento, opressor e proibitivo, silencia as experiências e narrativas desses sujeitos, tornando a infância o lugar de “quem não tem voz”, como a origem etimológica do termo sugere.

Não pensamos a infância a partir de uma concepção de ordem cronológica, um período da vida que compreendesse um ser desde o seu nascimento até a puberdade, mas como uma etapa que é rica de experiências e vivências *com* e *no* mundo em que ela vive e, embora que, ainda submetidas as tentativas de regulações, são capazes de escapar, de fugir delas, e passar a viver experimentações diferentes daquelas que lhe são atribuídas, e ousando experimentar a liberdade e uso de seus corpos da maneira que assim desejarem, permitindo dessa forma que a escola também seja um lugar de contradições, já que apesar de nela vivenciarmos práticas que silenciam, somos também incentivados por essas crianças que abrem espaços para as disputas, as lutas e resistências e aos pontos de fuga, a dialogarmos com as diferenças, o que, conseqüentemente, faz da escola um importante *lócus* produtor de conhecimento, da promoção da igualdade de direitos, que respeite o direito às *diferenças*, sem querer descaracterizá-las e, principalmente, sem usá-las para inferiorizar pessoas ou ainda produzir e alimentar o preconceito, a desigualdade.

Pensamos que, diante disso, a escola é o lugar privilegiado para encontrarmos modos de lidar com as questões relacionadas à interseccionalidade e as relações de poder presentes nas relações sociais, principalmente, a partir da potência das narrativas, que surgem nos/dos/com seus cotidianos. Tudo isso, sem se pautar nos padrões, mas sobretudo, centrando-se no respeito e na aceitação das múltiplas identidades e diferenças, libertando-se desta imagem que se criou, como um espaço de manutenção da ordem, do padrão, que reforça e reproduz uma cultura que fomenta a divisão, a



desigualdade e as relações de poder que são representadas pela hierarquia que ainda se fazem presentes em boa parte dessas instituições.

### Referências

- ALVES, N. (2007). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 05. mar. 2019.
- BENJAMIN, W. (1985). O Narrador in: Magia e Técnica Arte e política. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed. Brasiliense, 197-221.
- BUTLER, J. (2018). Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CATANANTE, B. R. (2020). Se diz pardo quem não se vê como negro e isso é medo de ser ligado à escravidão. In: Danielle Valentim. Lado B. Campo Grande News. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/se-diz-pardo-quem-nao-se-ve-como-negro-e-isso-e-medo-de-ser-ligado-a-escravidao>>. Acesso em: 19. out. 2020.
- CRENSHAW, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 22. out. 2020.
- FOUCAULT, M. (2014). História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). A importância do acto de ler, em três artigos que se completam. S. Paulo: Cortez Editora.
- GOMES, N. L. (2003). Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 19. Jun. 2020.
- HOOKS, b. (2005). Alisando o nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Gazeta de Cuba: Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro/fevereiro. Disponível em: <[https://www.academia.edu/32450165/Alisando\\_o\\_Nosso\\_Cabelo\\_BELL\\_HOOKS](https://www.academia.edu/32450165/Alisando_o_Nosso_Cabelo_BELL_HOOKS)>. Acesso em: 29 out. 2019.
- JORGE DE FREITAS, C. (2019). “Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais. XIII, 1 f. 119: Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ, Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica. Disponível em: <[http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page\\_id=15](http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15)>. Acesso em: 01. jul. 2020.
- LAROSSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- LOURO, G. L. (2014). Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis.
- MUNANGA, K. (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, Abr. Disponível em:



- <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20. jul. 2020.
- RODRIGUES, A. et al. (2018). Deslocamentos criancieiros, conversas transviadas: coisas da educação e de afirmação de uma vida que importa. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 407-426 maio-ago. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/499806>>. Acesso em: 02.nov. 2018.
- RUBIN, G. (2003). Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 21, pp. 1-88. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin\\_pensando\\_o\\_sexo.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1)>. Acesso em, 11. jan. 2019.
- SABAT, R. (2003). Gênero e sexualidade para o consumo. In: Louro, G. L. *Corpo, gênero e sexualidade*. São Paulo: Editoras vozes.
- SEPULVEDA, J. A. e SEPULVEDA, D. (2016). As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1258-1287. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29593/21846>>. acesso em: 15. jun. 2019.
- SILVA, R. G. B; BEZERRA, W. C. e QUEIROZ, S. B. (2015). Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 26(3), p. 364-372. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606 /issn.2238-6149.v26i3p364-372>>. Acesso em: 14. nov. 2019.
- SILVA, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_social\\_da.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm)>. Acesso em: 04. jan. 2019.

## Notas

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Professora do Ensino Fundamental da SME/RJ. Pedagoga (UERJ). Psicopedagoga (UCAM). Membro dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades – NuDES – (FEBF/UERJ) e Formação em Diálogo – (GPFORMADI/CaP – UERJ). Áreas de Pesquisa: Estudos de Gênero, Gênero e Sexualidade na Escola, Interseccionalidade, Narrativas e Experiências e Cotidiano Escolar. [claudyageorge@gmail.com](mailto:claudyageorge@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Letras – PUC-Rio. Professora Adjunta da UERJ no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Identidades de Gênero e Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna. [jonebaião@gmail.com](mailto:jonebaião@gmail.com)

<sup>3</sup> Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento Freireano (1987) para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

<sup>4</sup> Estamos trabalhando aqui com o conceito político de raça como aponta o Movimento Negro (Gomes, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017)

<sup>5</sup> Que ou o que diverge, que não concorda; que ou aquele que abandona um grupo por discordar de suas ideias e princípios.





## REFLEXIÓN, FORMACIÓN Y NARRATIVA. PROFESORES NOVELES ADSCRIPTOS EN LA MATERIA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE GEOGRAFÍA

### REFLECTION, TEACHER EDUCATION AND NARRATIVE. NOVICE GRADUATE TEACHING ASSISTANTS IN GEOGRAPHY DIDACTICS

María Inés Blanc<sup>1</sup>

María del Rosario Abrego<sup>2</sup>

Juan Pannuti<sup>3</sup>

Estela Preziuso<sup>4</sup>

#### Resumen

La práctica o residencia docente en la carrera de geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se realiza casi al finalizar la carrera. La materia se denomina Didáctica Especial y Práctica docente. Un cuatrimestre teórico - práctico, en donde trabajamos los contenidos básicos, diseños curriculares, planificación, recursos, estrategias y actividades, y evaluación, y un cuatrimestre donde los futuros docentes, realizan el trabajo de campo en escuelas secundarias de nuestra ciudad. Este período es complejo ya que los estudiantes deben recurrir a los andamiajes teórico - prácticos que han abordado para diseñar sus planes y secuencias didácticas. Los profesores de la materia revisamos y corregimos los planes, y al fin se produce el ingreso a las aulas, periodo en el cual narramos nuestras observaciones y quienes realizan la práctica narran sus vivencias en el aula a través de diarios reflexivos. La materia además de sus profesores también cuenta con adscriptos. La adscripción en nuestra universidad es un compromiso de formación ad - honorem en que graduados recientes nos acompañan debiendo preparar una clase en el primer cuatrimestre. En este caso hemos propuesto que en el cuatrimestre de práctica (2019) tres de los adscriptos realicen observaciones y narrativas en campo, para contar con la mirada de docentes noveles en su proceso de formación. El objetivo del trabajo es analizar la importancia de la observación y narrativa de clase como una herramienta que intervenga desde la reflexión en la propia formación de estos docentes noveles. Este proceso de investigación cualitativa, hermenéutica, auto-biográfica y narrativa, tiene a la reflexión como principal insumo que propone el compromiso de los profesores noveles en una mirada intersubjetiva sobre la práctica.

**Palabras clave:** formación; reflexión; adscripción; docentes noveles; narrativas

#### Summary

Subject-Specific Didactics and Teaching Practice is a course designed for the Geography Teacher Education Programme at the School of Humanities of the State University of Mar del Plata. The course is divided into two major stages: a theoretical-practical four-month period in which the focus is on design, and assessment; and a four-month period where the prospective teachers do fieldwork at secondary schools in our city. The course entails a complex process in which the pre-service teachers must resort to the theoretical-practical framework they have constructed in order to design their didactic sequences. As teacher educators, we supervise lesson plans and when the practicum begins we narrate our classroom observations at the time the pre-service teachers narrate their experiences in their reflective journals. In addition to full



professors, the chair is composed of graduate teaching assistants, since our university is committed to training recent graduates who fulfill supervised instructional responsibilities ad-honorem, such as giving a lesson in the first quarter. In 2019, we proposed that three of the assistants be in charge of classroom observation and narratives in the field during the four-month practicum so as to count on these novice teachers' stance upon their own learning teaching process. The aim of the present study is to analyze the importance of classroom observation and narrative as a tool that mediates teacher development through reflection. Hence, this process of qualitative, hermeneutic, autobiographical and narrative research is centered on reflection as the main input that comprises the commitment of novice teachers in an intersubjective view on teaching practice. core contents such as curriculum design, planning, didactic resources, teaching strategies, activity

**Key words:** teacher education; reflection; novice teachers; narrative

Recepción: 15/11/2020

Evaluado: 04/12/2020

Aceptación: 27/12/2020

*"El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva una forma humana singular, que es a la vez ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)" (Larrosa, 2002)*

## **Introducción**

El desarrollo de la práctica docente en la formación es la síntesis de muchas situaciones que se vinculan con el recorrido de los y las practicantes – residentes dentro de la carrera del profesorado en geografía. Hay posicionamientos epistemológicos disciplinares y también didácticos sobre la enseñanza pero además se trata de un período donde se plantean tensiones, emociones y reflexiones sobre la propia trayectoria del estudiantado y que quedan plasmados en sus narrativas de reflexión sobre la práctica (Blanc y García Ríos, 2018). Este complejo entramado debe ser leído y (de) codificado por sus docentes formadores de la materia Didáctica Específica para el abordaje de la práctica – residencia como la mejor forma de acompañamiento, para que el estudiantado deje de percibirse como tal y comience a vivir su rol profesional ya que consideramos indispensable que empiecen a pensarse como docentes en formación. En esta tarea quienes formamos debemos contribuir a ayudar (les) a repensar (se) y deconstruir (se) de supuestos que se han consolidado como producto de sus biografías formativas y que suelen tener gran peso en las acciones de los y las practicantes. Debemos tener en cuenta que todos estos proceso formativos son performativos para las personas involucradas, ya que la participación e implicación en el "(...) acto de transmisión / adquisición de conocimientos se ponen en contacto inteligencias, voluntades, libertades que entablan comunicación en relaciones funcionales de asimetría, complementariedad y oposición" (Urbano y Yuni 2009, p. 85). Hay un sostenimiento de una experiencia intersubjetiva que involucra "el retorno a la propia experiencia en donde se imprime lo performativo del acto formativo" (Urbano y Yuni, 2009:85). Al efecto dice Alliaud



La formación pasa a ser concebida como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases. O sea, la formación docente no se concibe sólo como aquel momento donde la gente recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello. Por el contrario, la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar. (Alliaud, 2007, p.8)

Acordamos con las citas en que queremos poner de manifiesto que muchas veces durante el período de prácticas vemos emerger a esta biografía escolar. La idea principal es romper con ese modelo tradicional de la enseñanza para acompañar a los residentes a (des) aprender para volver a construir (se) desde un lugar crítico e innovador, es por ello que los invitamos a reflexionar construyendo día a día su diario de práctica.

Por otra parte la materia también cuenta con profesores noveles adscriptos, este rol que está legitimado en nuestra facultad, en el año 2019 por Ordenanza de Consejo Académico 1751 que reguló su trabajo, tiene la característica de ser ad-honorem. Desde la cátedra se lleva un registro pormenorizado de su participación, que obviamente hace aportes importantes a su propia formación y a su curriculum vitae. Entonces, nos propusimos en el primer cuatrimestre del año 2019, trabajar sobre las primeras experiencias como observadores de los practicantes, de docentes noveles que trabajan como adscriptos en la materia Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sin duda planteamos un desafío en la manera de investigar las prácticas áulicas de varias formas porque como docentes noveles recién hace un par de años que están trabajando en docencia en escuelas secundarias pero a la vez al ser adscriptos de la materia en la universidad, ya se están formando como formadores de formadores en la educación superior. Nuestro objetivo al incluirlos en la propuesta de investigación es que realicen un recorrido introspectivo que transforme esa mirada novel en instrumento de análisis que se convierta en un aporte a la formación de los residentes pero también a la propia, porque deben reflexionar sobre lo visto y volver a pensarse a sí mismos para poder hacer el trabajo introspectivo. Por otra parte nuestra investigación encuadra en la llamada investigación situada, en el marco de experiencias universitarias en un tiempo y espacio concreto, explorando las dinámicas inter e intrapersonales de los adscriptos con los practicantes como una manera de interpretación de las subjetividades cruzadas (Ojeda y Salandro 2018). Como plantea Souto (2016) relacionar la concepción de formación y sujeto con la escritura y la práctica sobre ella de manera autobiográfica y en formato de relatos de experiencia en el sentido de las representaciones que estas tienen sobre quiénes somos y cómo nos formamos.

Dado que nuestra materia tiene horas dedicadas a docencia y otras a investigación se les propuso a tres adscriptos que realizaran observaciones a practicantes para concretar un trabajo de investigación. Consideramos como plantea Molina Luque que la formación docente "es un entramado entre docencia e investigación" (2009, p. 151), estos procesos interactúan para su mutuo enriquecimiento, por ello desde la cátedra fomentamos el compromiso con una formación más compleja que aporte desde un dinamismo crítico y analice hallazgos y nuevas perspectivas (Molina Luque, 2009). El registro narrativo de esas observaciones será puesto en diálogo con autores y con las propias experiencias áulicas de quienes participan como adscriptos, tanto cuando fueron ellos mismos practicantes como ahora que ya son docentes en funciones, con el propósito de



formarlos en la observación y que se enriquezcan a partir del análisis de las experiencias observadas. Esta situación intersubjetiva de posiciones funcionales que se manifiestan en los roles asumidos, deja huellas en las relaciones vinculares y así (de) vienen "(...) apropiaciones formadoras de experiencias subjetivas transformadoras" (Urbano y Yuni, 2009, p. 86). Andrea Alliaud plantea que la enseñanza puede ser considerada como una profesión que tiene su centro de actuación en las almas de los otros, enseñar es un acto que genera producción y los que enseñan son productores o transformadores de otros. Es decir la enseñanza se trata de la transformación de las personas en algo diferente a lo que eran en su destino (2017). Esa es la mirada que consideramos enriquecedora en esta propuesta en cuestión.

Nuestra meta es resaltar la individualidad desde donde fueron realizados los registros y la diversidad de interpretación que cada uno haga de lo observado ya que cada asdcripto hará un análisis de su registro etnográfico de observación (Blanc, 2019). A partir de ahí se realizará un recorrido de interpretación de las narraciones.

### **Marco conceptual**

Desde la perspectiva conceptual un apartado que merece atención es el de la reflexión. Para ello vamos a trabajar desde un clásico que es *El profesional reflexivo* de Schön (1998) para contextualizar la propuesta. Para el autor la práctica se caracteriza por la incertidumbre, la complejidad, la inestabilidad, la singularidad y también el conflicto de valores. Desde su mirada no es adecuada la perspectiva técnica para la gestión de problemáticas del aula, ve a la profesión docente como una actividad reflexiva y artística con algún tipo de aplicaciones técnicas. Por todo lo expuesto se propone la búsqueda de una epistemología que enmarque estos procesos intuitivos de los profesionales docentes. Esta orientación hacia la reflexión en acción en la que se ubica Schön, entre otros, tiene el objetivo de profesionalizar al docente y superar que la práctica esté supeditada a un conocimiento científico considerado superior. Adherimos a la idea del autor acerca de que el éxito del docente depende de la habilidad en el manejo de situaciones problemáticas y complejas dentro del aula escolar. El autor concibe a la reflexión como una forma de conocimiento en sí misma, un análisis que orienta la acción, donde el conocimiento teórico es un instrumento del proceso reflexivo que se manifiesta como significativo en el momento en que se imbrica con esquemas de pensamiento genéricos activados por la práctica misma (Schön, 1998).

Si bien el autor es un clásico referente del proceso reflexivo mucho se ha escrito al respecto y contamos con autores nacionales para profundizar en relación a la práctica de la reflexión desde la perspectiva narrativa como Marta Souto. Ella nos plantea que escribir nos refleja, construimos socialmente escribiendo desde un lugar en el que el adentro y el afuera juegan en nuestra mente para en la construcción de lo vivido. Hay un trabajo con la memoria que da cuenta de creencias, emociones, sentimientos, ideología, sensaciones sobre lo vivido, una reconstrucción experiencial (2016).

Respecto al proceso de pasar por la práctica docente en la formación inicial sabemos que no es nuevo y que ha ido variando con el tiempo y las diferentes carreras y sus modelos curriculares. Hemos visto la intensificación de la formación práctica como una transformación potencial de un docente ingenuo, aplicador en el mejor de los casos de modelos de su propia biografía escolar, o intuitivo en el sentido bueno y malo que el término puede tener, sea usando el sentido común o no.

En algún caso, estas propuestas formativas y las prácticas que de ellas derivan resultaron necesarias para lograr que maestros y profesores aprendan a enseñar; sin



embargo, la mayoría de las veces demostraron sus limitaciones. Por más capacitación, actualización o perfeccionamiento que reciban, los docentes parecen resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que aprendieron en los espacios de formación. Así, lo que prima en las situaciones de enseñanza suele ser lo que sabían, producto de lo que alguna vez aprendieron de su propia biografía escolar, lo que les resulta o resultó a lo largo de su trayectoria laboral o simplemente lo que les «sale» como mezcla de todo ello. (Alliaud 2017, p. 330)

Intentaremos desentrañar este entramado que deriva de la situación de residencia con variados actores involucrados en la misma. Los espacios curriculares destinados a las prácticas han cobrado protagonismo, este campo de la formación ha logrado un tratamiento diferencial. A pesar de que en diferentes instituciones de formación superior se usan los *modelos concurrentes*, que son formatos de materias pedagógico - didácticas en paralelo al aprendizaje académico disciplinar, en nuestra carrera de profesorado aún se la ubica casi al final del plan de estudio y en dos cuatrimestres por lo que hay que luchar por la incorporación de diferentes dimensiones del quehacer profesional específico. Sí se cuenta con el aporte del ciclo pedagógico común a la mayoría de los profesorados en nuestra facultad, que allana el camino para la didáctica específica. De cualquier manera su tratamiento contextualizado, es decir la práctica situada, van en el sentido de formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales (Alliaud, 2017; Blanc y García Ríos, 2018).

### **Marco metodológico**

Nuestro trabajo está encuadrado en la investigación cualitativa, narrativa, hermenéutica y (auto) biográfica. Denzin y Lincoln plantean a la investigación cualitativa desde un lugar de encuentro de prácticas de interpretación que no privilegian una única forma de abordaje de lo investigado. Hay una sensibilidad de acercamiento a un espacio de discusión válido como aproximación a la ciencia social que se implica en esa misma sensibilidad (Denzin y Lincoln, 2015).

Por su parte, el enfoque narrativo y biográfico presenta a la cultura como texto a interpretar, han colaborado con el despliegue y la comprensión del universo de las representaciones y han posibilitado, a partir del giro hermenéutico, asistir a la búsqueda y recreación del sentido de la experiencia humana. La narrativa en la investigación educativa implica considerar que los seres humanos viven y narran experiencias relatadas donde participan de forma co-autoral y a la vez, son personajes. Experimentar la narrativa implica explorar formas de vivenciar al mundo, en este caso al observado. Consideramos a la indagación narrativa como metodología de investigación de corte cualitativo para abordar a los fenómenos contados. El empleo de textos de campo narrativos, que han sido recogidos para investigar el fenómeno, nos ayuda a la interpretación en la materialidad de los relatos y en sus formas de conocerlos, no solo como técnicas de recolección (1990 Connelly y Clandinin). Es una forma de conjugar la investigación y las prácticas desde la movilización de los propios sujetos a partir de la invocación a narrarse (2019 Branda y Porta). Una investigación narrativa, dice García Huidobro (2015) se construye a partir del diálogo con los otros/as y entendemos que también se incluye el diálogo con uno mismo (inter e intrapersonal). La autora centra su atención en la tensión sobre el giro afectivo y el erótico cuando a través de la sensibilidad y empatía nos vemos afrontando encuentros que provoquen la apertura y el compartir de experiencias y sentimientos. Un *bricoleur* donde se "entrecruzan tiempos, relatos, acciones, voces, gestos, reflexiones, expresiones, sentidos y comprensiones. Técnicas de las narraciones biográficas" (García Huidobro,





2015:161; Suarez 2020 Seminario Doctorado; Porta 2020 Seminario Doctorado). Tener en cuenta la historia de la propia vida, suele constituirse en un vehículo que permite tomar distancia, objetivar esa experiencia para convertirla de esta manera en objeto de reflexión e investigación. Hablamos de docentes que por un momento escapan del cotidiano ajetreo de la vida en las aulas para poder explorar y resignificar sus experiencias vivenciales. Caporossi, (2009) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001) al analizar este proceso, nos dan argumentos para decir que cuando entra en acción la reflexión, aparece la cierta posibilidad de romper con nuestra visión de nosotros mismos y poder así avanzar hacia otro lugar.

### La acción de observar, narrar y narrarse

A continuación vamos a mostrar el resultado del análisis que los tres adscriptos hicieron con su observación de la clase de practicantes. Ya hemos aclarado que trabajamos con metodología narrativa y veremos en cada uno la marca de su nivel de experticia, de su intención por profundizar en la tarea encomendada, y sus características personales y de formación. También su timidez o su toma de riesgo en escribir estas palabras, para algunos las primeras en trabajo de investigación. Vamos a rescatar de cada narrativa un par de *momentos* que nos aporten desde el acto de reflexión y su conexión con la formación, objeto principal de investigación en este trabajo. Queremos señalar que no quisimos hacer demasiados recortes, la consigna era ser concisos y escribir no más de dos carillas, los párrafos resaltados en negrita son los que más nos hacen pensar en un sentido de reflexión y formación.

Los dejamos con ellos en primera persona (cada uno tituló su narrativa)

### Estela

#### Construyendo desde las observaciones

*En marzo del corriente año me sumo como adscripta a la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente para los y las estudiantes del profesorado en Geografía;*

*El adentrarme en ese colegio fue una experiencia muy enriquecedora para mí, como docente novel era la primera vez que me acercaba a una escuela en uno de los barrios "alejados" de la ciudad con las condiciones edilicias relativamente estables, pero con los materiales justos y necesarios para llevar adelante las actividades escolares.*

*Una pequeña comunidad educativa, con directivos y docente muy allegados al grupo de estudiantes. En el instante que ingresamos al aula con el practicante, se observa que el segundo año tenía **muchos estudiantes repitentes**, al comenzar la clase ya se **puede evidenciar dificultades académicas** de los chicos y chicas que se encontraban en el curso.*

*En este contexto, y estando en ese instante dentro del aula se me viene a la cabeza "**que difícil hacer las prácticas acá**", a pesar de tener experiencia en la docencia nunca me encontré en una escuela periférica con las situaciones que se evidenciaban allí. Pero **más allá de los contextos, me resultaba interesante poder reflexionar sobre la importancia de la corporalidad y el orden a la hora de realizar el trabajo docente.***

*Muchos residentes tienen fallas en el pizarrón, escriben de una manera desordenada que no ayuda al grupo de educandos a comprender (sobre todo en el ciclo básico de la secundaria).*

***Desde mis observaciones** en esta residencia **insistí cada día más conmigo misma para transmitir de forma clara cuando escribo** una idea, cuanto lugar ocupa, que no se superpongan las oraciones. Sí, capaz resulte algo obvio, pero no lo es.*

*Otra cuestión que pude construir y trabajar en mi labor docente actual a través de las observaciones fue: **replantear todas mis clases con los recursos que contaba el residente. Esta cuestión no es ajena al contexto donde se encuentra la educación argentina hoy, entendiendo que existe una gran brecha entre las escuelas de gestión estatal y las escuelas de gestión privada.** En mi caso, desde el año 2015 comencé a*



*ejercer la labor docente en una institución privada donde se cuenta con diferentes recursos físicos y tecnológicos para llevar adelante diferentes propuestas de clase, y por otro lado (y no menor) el grupo de estudiantes que recuren a este tipo de instituciones tienen la posibilidad de llevar cualquier elemento (cartulina, diario, plastilina, etc.) que se pida para concretar una actividad. Por lo tanto, **aunque en la formación docente nos explican todo el tiempo sobre las diferentes realidades y contextos en los que nos vamos a encontrar a la hora de concretar una secuencia didáctica, el percibirlo desde una situación cercana nos hace comprender más cada concepto e inmediatamente construir nuevas estrategias para ese grupo que se encuentra con menos recursos propios y reducidas posibilidades desde los recursos escolares.***

*Es así como **la formación de un docente no se termina solo en su experiencia de residencias, sino que es a través de las observaciones y el intercambio que se puede hacer entre practicantes y quienes los observamos que nos podemos enriquecer de reflexiones e ideas concretas para llevar a nuestras prácticas.***

Estela hace recién sus primeras *armas* como adscripta, aun es tímida, aun busca su lugar pidiendo permiso con su mirada. Siempre ha sido respetuosa como pocos en una sociedad cada vez más igualitaria en los tratos y se nota ese momento de *¿puedo?* Y sí puede, porque es su trabajo continuo y meticuloso fruto de su responsabilidad. Los pasajes rescatados de la narrativa de Estela nos remiten su vivencia de observación desde las primeras experiencias de iniciación a la docencia, donde se entrecruzan expectativas y deseos, temores y dudas de cara a intervenciones exitosas en la construcción de aprendizajes significativos (Aiello y Fernández Coria, 2015). En palabras de Souto (2016) se cuenta algo que pasa, que pasó, sin copias ni traducciones, hay una reinención del presente, un darse cuenta. Una verdadera aproximación a una realidad otra, marcada en la mirada tal vez ingenua de Estela, pero no por ello menos comprometida, la vista de la corporalidad como elemento comunicativo, como determinante de las marcas de las cartografías de tiempo y espacio de las diferencias culturales. Finalmente una verdadera toma de consciencia a partir de la vivencia, había escuchado acerca de esta realidad, hoy la ve.

## Charo

*Docente Novel observando.*

*(...)*

***Esta experiencia, como primer acercamiento a objetivar clases de otros, significó una intuitiva comparación con mi propia experiencia realizada hace unos años. Por lo tanto, mi primera reacción significó revisar mis vivencias en ese lugar, recordar qué sentí, qué pensé y qué hice.***

*Mientras llegaba a la primera observación, primero tuve que posicionarme **en el rol de observadora, tratando de empatizar con la idea de clase planteada por la practicante.** Este momento **significó un desafío.** En primer lugar, por la importancia que adquieren **las prácticas para el docente en formación, ya que significa un momento de transformación y un momento bisagra entre el ser estudiante y ser docente.** En segundo lugar, por la **dificultad de adoptar el rol pasivo de observadora, tratando solo de atestiguar lo que se vive en ese aula.***

*Al empezar la clase, enseguida pude empezar a **reflexionar alrededor de las coincidencias que tenía con la practicante. Esas memorias que había sacado a la luz sobre mis propias prácticas e inicios daban vuelta en mi mente mientras tomaba nota del desarrollo de la clase.***

*Mi primera idea al analizar la clase fue simplemente **detectar aciertos y desaciertos** de su clase. Sin embargo, en una reflexión más profunda, pude darme cuenta que esos desaciertos*



*eran comunes en las dos y que yo, en mi corto recorrido como docente, estoy corrigiendo.*

*Esa reflexión me hizo darme cuenta que existen lugares comunes en los que los docentes en formación caemos en la vorágine y el contexto de las prácticas. Quizás algunas son nimiedades, como el descuido de la fecha y el título en el pizarrón, pero otras apuntan mayormente a la planificación de la clase: el desborde de recursos, la dificultosa adecuación de los contenidos al año específico en el que se trabaja.*

*Es así que la observación de una clase, a través de una mirada atenta a cada momento de los procesos enseñanza y aprendizaje que se da en el aula permite una mirada retrospectiva del propio momento de formación docente. La característica de perpetuidad de la formación docente significa que cada oportunidad signifique un momento más de repensar nuestras propias prácticas.*

*La observación a docentes en formación significó identificar el camino que he recorrido desde aquel momento, de estudiante, de practicante. Pude ponderar mis avances y lo que aún me queda por recorrer. Además mi futuro como docente formadora, sé que significará poder despegarme de mi propia experiencia, y al identificar los lugares comunes será más fácil poder orientar a los practicantes.*

La potencia de la narrativa de Charo nos muestra una observación, clara, concisa y aleccionadora. Algunos de sus dichos nos permiten hacer una mejor interpretación de la transformación que ella misma manifiesta. Acá vemos como quien investiga (Charo) forma parte del proceso, es intérprete de su propia narración, vemos manifiesta la implicancia. De esto se desprende, también, que los relatos están siempre situados en relación con otros (Clandinin, 1990). Además se evidencia una intencionalidad de analizar zonas de escritura personales a través de las que los docentes revisan su relación con la historia, sus prácticas y representaciones cristalizadas en su memoria y también su conocimiento en un sentido potenciador de mejores prácticas docentes (Gatti y Zatti, 2015). Lo autobiográfico reflexivo ayuda a la reconstrucción del sujeto autor mismo, hay una necesidad de abrir la comprensión del relato sobre el sí mismo desde dimensiones amplias de lo social, moral y cultural. Conocer mejor a los otros al mirarse a sí mismo (Souto, 2016). Hay una connotación muy fuerte en la escritura de Charo en referencia a lo que la autora denomina perspectiva antropológica y social que aporta a la biografización. Allí lo individual se conjuga con lo social en una imbricación de relaciones de subjetivación cruzada.

#### **Panu**

*Me llamo Juan, Soy docente de Geografía, (...)*

*Es en este marco que se nos posibilita la experiencia de acompañar y observar junto a los/as docentes de la cátedra el trayecto formativo de los/as estudiantes que cursaban dicho espacio. En el transcurrir del cuatrimestre tanto yo, como otras/os adscriptos nos veíamos inmersos en intercambios con los docentes en formación, en donde los mismos evidenciaban inquietudes, pedían ayuda con algún recurso o estrategia o simplemente nos unía un lazo afectivo que permitía un mayor sinceramiento en relación a lo acontecido en la práctica. En este sentido, creo que fueron múltiples causales los que permitieron este desarrollo. Por un lado, los vínculos existentes entre los integrantes de la cátedra basados en la confianza y reciprocidad que me y nos permitieron posicionarnos en un rol activo dentro del proceso que transitan los estudiantes. Por otro lado, puede ver que la cercanía en torno a las experiencias y sensaciones con los/as estudiantes vivían, nos permitían enriquecer su práctica desde un punto de vista diverso pero no contrario al de los y las docentes.*

*Todo este proceso de acompañamiento se daba a priori, durante y a posteriori a sus residencias. En este sentido, otro aspecto a recalcar de la experiencia vivida es el hecho de*



*tener que ir a observar a los/as estudiantes con todo lo que ello conlleva. Ahora, ¿por qué le doy un mote de importancia a la observación? **Creo que el acto de observar y más en el marco de una residencia no es inerte, despierta en el docente en formación, en el docente co-formador y en los estudiantes, prácticas y discursos que no serían los mismos. Ya que, en ellos, nosotros también mediamos e influimos al estar zambullidos en la dinámica propia de la clase. En este sentido, tenía el temor de que mi presencia influyera negativamente en el residente, sensaciones y pensamientos que se volvían palabras como: "despreocúpate que no te estoy evaluando; todo va bien, me gusta mucho tu clase", querían salvar esa sensación de no saber qué hacer. Me hacía preguntas como: "¿estaré escribiendo demasiado? ¿Pensaré que estoy escribiendo algo negativo?" Eran recurrentes a la hora de observar. Por esto, recalco que cada práctica profesional y más aún, las prácticas profesionales docentes son contextualizadas, por los marcos institucionales en donde se gestan, por los actores que están inmersos en ella y por las tramas vitales que caminan las personas que la conforman. En conclusión, creo que nuestra praxis docente al ser tan diversa nos posiciona siempre desde diferentes ángulos y aristas. En este sentido verbos como acompañar, observar, escribir, mirar, crear, investigar comparten un rasgo en común, no estar conjugados en ningún tiempo verbal y esto no es inocente, ya que observar, acompañar, escribir, mirar, crear, investigar en mi práctica docente no tiene un espacio temporal sino que todas estas acciones se yuxtaponen y tensionan en la cotidianidad de mi ser docente.***

Juan es el docente con mayor experiencia del grupo y además está transitando una Maestría en Práctica, y se nota en su escritura. Tiene una interesante habilidad para ponerse en el lugar del practicante, buceando en sus emociones, desde un lugar que tal vez es personal, pero empático. Sus apreciaciones y su narrativa van más en un sentido generalista, de lo que una observación a practicantes representa, son más reflexiones personales y epistémicas que observación propiamente dicha. No se evidencia un proceso reflexivo propio, sino un análisis de lo que representa ser un formador de formadores. El convertirse en docente es un largo camino, un devenir en palabras de Menghini (2015), que está acompañado de una cronología que parte sus propios inicios como estudiante para terminar en diferentes contextos institucionales de formación y práctica. Además, la escritura que Juan propone sobre lo observado, como plantea Souto, "(...) es formativa porque devela, significa, abre sentidos, porque desenlaza proceso reflexivos y expresivos que abarcan significados conscientes e inconscientes" (2016, p. 55). Como dice Juan siempre una práctica situada, no perdiendo de vista que el proceso de construcción de la personalidad docente abrevia de muchas aguadas.

### **Conclusiones**

Consideramos cumplidos nuestros objetivos iniciales. El desarrollo de las observaciones de clase a practicantes generó tres textos narrativos, atravesados por situaciones personales que les dan matices diferentes. Pero eso es parte de la narrativa y la doble interpretación generada cuando se observa y se narra desde la propia subjetividad. Hacerse docente trabajando de docente, hacerse docente participando en una materia de formación, hacerse docente investigando.

Como formadores de docentes tenemos siempre una preocupación que tiene que ver con el bagaje que traen al momento de las prácticas, quienes estudian el profesorado, como también, de qué manera se han formado en su paso por las aulas universitarias y cuáles son las decisiones que toman al momento de diseñar sus clases (2019 Branda y Porta). El apoyo de adscriptos en esos momentos y la posibilidad de que luego fueran a observar a practicantes creemos que interpela, en un camino de ida y vuelta, a los





participantes en cuestión, y resulta sumamente enriquecedor y performativo. Como nos dice Alliaud "En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión, hay una unidad que puede brindar cohesión a la formación: se trata de la práctica de enseñar" (2017:95). Consideramos como plantea también la autora que debemos abogar por una concepción formativa que no deje desvalidos a profesores recién graduados pensando que no tienen herramientas para enfrentarse al aula (Alliaud 2017). La intención de la materia y de estos procesos de acercamiento a la investigación narrativa desde los integrantes de la misma va en ese sentido. Una formación por y para la formación, reflexión que abone las propuestas de trabajo en un camino de introspección en que mirando al otro me miro a mí mismo, avanzo y me transformo.

### Referencias bibliográficas

- AIELLO, B y FERNANDEZ CORIA, C. (2015). Experiencias de iniciación en la docencia. En: *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza*. Menghini y Negrin (comps). Capítulo IV. Buenos Aires: Noveduc
- ALLIAUD, A (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. N° 22 SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO" ESCUELA DE EDUCACIÓN. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- ALLIAUD, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós
- BLANC, M y GARCÍA RÍOS, D (2018). "La reflexión sobre la práctica docente durante la residencia. Mirada introspectiva hacia la buena enseñanza", en: Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. Coordinación general de Miguel Angel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin Universidad Comahue ISBN Archivo Digital: descarga ISBN 978-987-42-9448-7 (pp 101 – 109). <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/02/LibroSerieActas.-Parte-3a.pdf>
- BLANC, M. (2019). Registro etnográfico y narración en la observación de clases de Geografía. Búsqueda de la Buena Enseñanza. En: Revista de Educación N° 16 (2019) ISSN 1853-1318 y en línea 1853-1316(pp193-209) [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/174](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/174)
- BRANDA, S. y PORTA, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del Profesorado de Inglés: Amor por la docencia. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/38622>
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- CAPOROSI, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- CONNELLY, M & CLANDININ, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry En: Educational Researcher, Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 2-14 Published by: American Educational Research Association
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2015). *Manual de Investigación cualitativa I*. Barcelona: Gedisa





- GATTI, V. y ZATTI, M. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Clio & asociados* (21), 319-330. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8208/pr.8208.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8208/pr.8208.pdf)
- GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. En: *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 34, mayo-agosto, 2016, pp. 155-177 Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- MENGHINI, R. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En: *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza*. Menghini y Negrin (comps). Capítulo I. Buenos Aires: Noveduc
- MOLINA LUQUE, F. (2009). La formación docente y sus desafíos en una perspectiva de interculturalidad. En: Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: ENCUENTRO Grupo Editor
- OJEDA, V. y SALANDRO, L. (2018) Adscripción a la docencia en la carrera del Profesorado de Inglés: práctica de afiliación y de formación docente *Praxis educativa*, Vol. 22, N° 1; enero-abril 2018- ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 73-81
- PORTA, L (2020). Seminario doctorado en Educación. Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós
- SOUTO, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- SUÁREZ, D. (2020). Seminario doctorado. Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación
- URBANO, C y YUNI, J. (2009). Procesos formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En: Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba: ENCUENTRO Grupo Editor

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata [miblancfacultad@gmail.com](mailto:miblancfacultad@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata [charoabrego@hotmail.com.ar](mailto:charoabrego@hotmail.com.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata [jj.pannuti@gmail.com](mailto:jj.pannuti@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata [preziusoestela@gmail.com](mailto:preziusoestela@gmail.com)



## EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN LA RURALIDAD

### PROFESSIONAL EXPERIENCES IN RURAL AREAS

Olga Patricia Ramírez Otávaro<sup>1</sup>  
Fernando Alonso Agudelo Velásquez<sup>2</sup>

#### Resumen

A partir de la experiencia autobiográfica profesional y laboral relatada por maestros del Nordeste Antioqueño en la investigación “Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia” (Runge, 2018) se ofrecen los hallazgos alrededor de las dimensiones afectiva, social y cognoscitiva, en la vertiente de la cultura profesional pedagógica que presentan estos relatos. Los cuales han sido abordados desde un enfoque narrativo que busca la re-creación del yo como una historia de vida soportada en la palabra. Resultados que invitan a una deconstrucción de las acciones y los discursos a fin de transformar las políticas y realidades incidentes en la profesionalización pedagógica.

**Palabras claves:** narrativas; culturas profesionales; experiencia; territorio rural

#### Abstract

Based on the professional and labor autobiographical experience reported by teachers from Northeastern Antioquia in the research "school culture, pedagogical professionalism and biographical-professional trajectories: a qualitative study in the nine sub-regions of Antioquia" (Runge, 2018), the findings are offered around the affective, social and cognitive dimensions, in the aspect of professional pedagogical culture presented in these reports. They have been approached from a narrative approach that seeks the re-creation of the self as a life story supported by the word. These results invite to a deconstruction of actions and discourses in order to transform the policies and realities of the incidents in the pedagogical professionalization.

**Keywords:** narratives; professional cultures; experience; rural territory

Recibido: 01/12/2020

Evaluado: 18/12/2020

Aceptado: 29/12/2020

#### Introducción

El enfoque narrativo entendido como el relato, la reflexión, la comprensión y la explicación de la experiencia autobiográfica permitió como eje transversal del proceso formativo a los docentes y directivos docentes de las regiones de Antioquia (Colombia) relatar la experiencia autobiográfica profesional y laboral mientras daban cuenta de sus emociones, saberes y relaciones, un mundo de significados compartido y validado en contexto desde el cual se visibilizan las culturas escolares y las culturas profesionales docentes (Bolívar, 2002, 2015; Contreras, 2016).

Los textos enunciados ofrecen una realidad polifónica, temporal y variable sobre la educación en la escuela rural y urbana del departamento y el desempeño laboral de los autores, cuestionando la intersección entre teoría y práctica, legislación y realidad, experiencia y formación continua. Narrativas que rompen con el metarrelato que

legítimos discursos ideológicos, políticos, académicos y científicos que homogenizan y desconocen las dinámicas educativas particulares y situadas (Rohbeck, 2007) sobre la profesión docente y las escuelas. “Dado que cada profesional trata su caso como único, no puede tratar con él mediante la aplicación de teorías o técnicas estándar” (Schön, 1998, p.124). Posibilitando:

[...] hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo que permite reconocer el del otro o la otra; pero también, abrirnos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional (Contreras y Pérez, 2010, p. 16).

La visibilidad e interpretación de las narrativas enunciadas fue posible desde el Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP, 2017-2019), espacio de cooperación interinstitucional e interdisciplinar destinado a la reflexión e investigación pedagógica, didáctica y educativa del departamento (Seduca, 2017-2019), gestionando dos proyectos: a) la formación en investigación educativa, profesionalidad pedagógica, análisis de datos y reflexión pedagógica, donde los maestros escribieron e interpretaron autonarrativas; y b) la investigación interinstitucional “Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia” (Runge, 2018), desde el cual se esperaba comprender la cultura profesional pedagógica de los maestros de Antioquia a partir de sus trayectos biográficos narrativos. Al respecto, se comparten los resultados de treinta y una narrativas de los maestros del Nordeste Antioqueño, adscritos a instituciones educativas de los municipios de San Roque, Santo Domingo, Cisneros y Yolombo (CPP, 2017-2018).

En consonancia, las categorías de profundización fueron *cultura escolar* y *cultura profesional*. De donde la cultura se comprende como una herencia social de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan las relaciones de los grupos humanos desde diversidad de relatos interculturales, interacciones funcionales y relaciones políticas, económicas o sociales (UNESCO, 2017). Contexto donde las identidades se validan en razón de su construcción permanente y la pluralidad de los grupos poblacionales. Se define [...] la «cultura» como un sistema de signos que interpreta la realidad con sentido para unos grupos sociales determinados; aquí desempeñan una función decisiva las formas simbólicas de representación” (Rohbeck, 2007, p.65).

En consistencia con esto las expectativas y creencias como conocimiento compartido sobre lo que es y debe ser la escuela se constituyen en los marcos de referencia e identidad para asegurar los significados y las prácticas en las cultura escolares (Bolívar, 1993b), representaciones sociales dinámicas y dialécticas, o según los tiempos y contextos, ofreciendo en simultaneidad culturas escolares que responden a la cultura de larga duración, la cultura de la continuidad relativa y la cultura de co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). “Como lo ha recordado Dominique (1995), no existe una cultura escolar única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo” (tal como se citó en Rockwell, 1999, p.16). Perspectiva que nos lleva a considerar la escuela

[...] como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas

culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (Gonçalves, 2007, p. 30).

Perspectiva desde la cual las culturas profesionales expresan contenidos representacionales o creencias y formas o modelos de relación y asociación que a su vez se diferencian según la afiliación ocupacional, condiciones organizativas, relaciones administrativas y académicas, formas de trabajo e identificación personal, encontrando comunidades profesionales individualistas y colaborativas subdivididas, éstas últimas, desde la balcanización, la colegialidad artificiosa, las comunidades profesionales de aprendizaje, y las agrupaciones, redes y federaciones (Hargreave y Fullan, 2014); marcos que estructuran las maneras de pensar, ser y hacer de los maestros, la generación, circulación y reinención de la profesión (Bolívar, 1993a;1993b).

### **Metodología**

El enfoque narrativo se constituyó en el eje del diseño metodológico del proyecto formativo y el proyecto de investigación. Enfoque que enfatizó en la escritura del relato procurando la re-creación del yo desde la construcción de la historia de vida acudiendo a la palabra, la memoria relacional, temporal y espacial; el enriquecimiento o modificación de significados y realidades; la comprensión sobre la representación de la génesis y las transiciones de la experiencia de vida laboral y profesional, diferente, similar y vinculada a los demás. Tomar posición, compartiendo sentidos de una realidad compartida, por encima de los datos y las teorías establecidas (Argüello, 2014; Bolívar, 2015; Bruner, 2002; Delory-Momberger, 2017; Huchinm, y Reyes, 2013; Pérez, 1998; Suárez, 2003) “[...] ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma” (Bruner, 2002, p.20).

Las narrativas sobre el trayecto biográfico profesional y laboral fueron complementadas con la fotonarrativa y cartografía escolar, y reguladas en el análisis por las lógicas cualitativas e interpretativas que enaltecen la experiencia desde la activación de la memoria y experiencia pedagógica (Alliaud, y Suárez, 2011; Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998; Contreras y Pérez, 2010; Gudmundsdottir, 1995). Los resultados compartidos se suscriben a los textos autonarrativos, los cuales fueron leídos e interpretados desde el análisis de contenido, sensible al carácter polifónico y relacional entre representaciones, memorias y realidades emergente de los trayectos biográficos (Bolívar, 2015; Huchinm y Reyes, 2013).

Este procedimiento implicó una lectura intratextual e intertextual para reducir, clasificar y relacionar la información, recurriendo a preguntas, constantes y diferencias en los relatos; la reorganización de los hallazgos en gráficos y diagramas para reafirmar significados; y la relectura extratextual posibilitó el contraste, el señalamiento de patrones y la legibilidad de unidades de análisis para tematizar los resultados (Salgado, 2007).

En forma paralela el proyecto de formación en investigación fue gestionado desde talleres interactivos encaminados al dialógico igualitario, la participación decisoria y la producción de textos narrativos, pretextos para el análisis sobre los alcances, las tensiones y las posibilidades de encontrar soluciones de mejoramiento para la vida laboral, de maestros para maestros. “De esta manera es el sujeto social quien actúa sobre la realidad, la piensa, la comprende para luego ser transformada” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2009, p.30). Formación donde se profundizó en la comprensión sobre las culturas escolares, las culturas profesionales y la función narrativa en educación desde la enseñanza, la investigación y la formación. En resumen,

los textos narrativos se constituyeron en ruta para que los maestros accedieran a la lectura y escritura de su vida profesional y laboral, como invitación para escribirla de manera continua (Freire y Shor, 2014).

## **Resultados**

Las narrativas de trayectoria profesional laboral responden en conjunto a vivencias que se significan de diferentes maneras según la participación emocional, y dan cuenta de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo profesional, escolar y territorial desde la diferencia, la singularidad y la similitud de los maestros del Nordeste Antioqueño (Contreras y Pérez, 2010; Larrosa, 2003). Evocan decisiones, sentimientos y cotidianidades laborales en las escuelas rurales donde se recupera lo invisible, valioso e inesperado: lugares, eventos y comunidades educativas que dieron lugar al desconcierto, la búsqueda, la transformación y la reconstrucción de procesos emocionales, sociales y cognitivos profesionales. Develando el saber de la experiencia (Alliaud y Suarez, 2011).

En una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor (Zamboni, 2002, p. 25, tal como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 23).

Los relatos autobiográficos se constituyeron en el reporte de los maestros rurales y urbanos de la región como testigos de diversos sucesos y protagonistas de la educación en escenarios alejados geográficamente de la ciudad y en riesgo de vulnerabilidad continua, articulando afectos, relaciones sociales territoriales y aprendizajes, en constantes que se acumulan para dar sentido a la experiencia y profesionalidad pedagógica.

La intimidad desde el sentir de los maestros logra tematizarse a través de las narrativas donde se delinearán afectos y emociones negativas que inciden en el bienestar personal (tristeza, malestar, miedo), positivas que promueven la resiliencia (alegría, satisfacción, gratitud), y ambiguas que impiden la comprensión de situaciones y decisiones educativas (desconcierto, esperanza, compasión). Emociones que en forma diferenciada o simultánea emergen en distintos momentos de los relatos: iniciación laboral sin saberes metodológicos necesarios, separación del círculo familiar cercano, mínimo reconocimiento de la comunidad local del estatus profesional, desplazamiento a escuelas en condiciones geográficas y locales no favorables, situaciones de competitividad entre los docentes, formación a estudiantes con capacidades funcionales de aprendizaje diversas, colaboración de familias y entidad estatal para la consecución de proyectos escolares, tránsito continuo entre una escuela y otra, entre otros.

La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva (Gadamer, 1977, p. 428, tal como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 24).



Hallazgos desde los cuales se visibilizan las inteligencias personales (Gardner, 2001) y las capacidades de los maestros para nombrar aquello que los afecta en lo más íntimo: cómo fueron los hechos y qué consecuencias se generaron desde el involucramiento consciente a pesar de los riesgos vitales: el retiro por miedo u obligación, o la indiferencia porque lo sucedido fue casual. Quienes lograron descubrir, simbolizar y utilizar dichas emociones, según los episodios de su trayectoria laboral en beneficio propio, demuestran reconocimiento de sí mismos, afianzamiento de motivaciones intrínsecas y autorregulación emocional para transformar todas las circunstancias en oportunidades de aprendizaje, las cuales se ensamblan desde la emancipación, reflexión y conciencia con la formación continua profesional (Alheit y Dausien, 2008); pero se hallan, además, profesionales que al contrario explican cómo la toma de decisiones continua en su desempeño laboral es regulada por afectos que dependen de los otros y sus expectativas, requerimientos o relaciones, bien sean directivos docentes, compañeros, familia personal o familias de las comunidades locales, grupos armados, políticos u otros actores sociales del entorno escolar.

Una dimensión afectiva que desde su fragilidad reafirma creencias, valores y actitudes en el desempeño de los maestros. Proceso existencial que cada profesional “lleva como puede”, dada la cultura profesional individualista impuesta por la elección de trabajar en la ruralidad donde las formas de relación y organización colaborativas son imposibles y, en caso de tener acceso a culturas colaborativas, interacciones que se limitan a lo académico administrativo, impidiendo la reflexión sobre lo emocional como columna del desempeño profesional, quizás por considerarlo superficial o innecesario. “La dimensión ética, afectiva y emocional ha sido denostada porque no se ha trabajado con seriedad sistemática y científica, lo que provoca una sensación de *etereidad* que no ofrece la posibilidad de concretarlo en un plan de formación exhaustivo, prolijo...” (Méndez, 2016, p.689).

La experiencia afectiva y emocional, como construcción reflexiva o no, se enlaza en las narrativas con las relaciones y los vínculos establecidos por los maestros con los demás integrantes de las comunidades en los diversos territorios, mediadas por concepciones, imaginarios y expectativas que afianzan diferentes formas de interacción y comunicación, prácticas sociales y culturas profesionales.

Las comunidades constituida por las familias, las juntas de acción comunal y los líderes religiosos en los contextos rurales, se describen como el grupo de personas responsables de recibir o acompañar a los maestros en su llegada, permanencia y movilidad de las instituciones educativas, representadas en la constitución y el funcionamiento de la escuela como la autoridad local social, y concebidas como las que direccionan explícita o implícitamente el hacer cotidiano en el contexto escolar, normalizando la función de los maestros a la sumisión, espera, aceptación y participación informada, lo que opaca el liderazgo social y académico de los mismos ante las comunidades.

De igual forma, hay textos donde se descubren comunidades rurales que comparten multiplicidad de expectativas sobre los maestros asociadas al aprendizaje de sus hijos, el cumplimiento de las disposiciones legales escolares, la visibilidad de la escuela en el entorno y la transformación cercana, las cuales otorgan estatus profesional a los maestros afianzando vínculos de colaboración, autogestión y creación de condiciones para mejorar, mantener o construir culturas escolares y comunidades de aprendizaje. “Ser un profesional tiene más que ver con cómo uno es considerado por los demás y cómo esto afecta la imagen de uno mismo” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.108). Y en los

relatos donde la trayectoria laboral se instala en las cabeceras municipales más urbanas, las comunidades no se nombran.

Otros integrantes de esas comunidades serían los partidos políticos, los grupos armados o religiosos en territorio, enunciados en las narrativas como actores sociales históricos, observadores, guardianes o visitantes, con interacciones que se invisibilizan, acciones que no se pueden nombrar y discursos que se deben olvidar, promotores de roles profesionales estáticos o marginales. En menor constancia se hallan los movimientos sociales, las entidades privadas y los entes gubernamentales que se afilian en las trayectorias de vida de los maestros beneficiando la gestión de los proyectos escolares rurales o saturando la dinámica curricular con estrategias ocasionales sin impacto, marcando los roles de liderazgo y colaboración o utilización a necesidades particulares. Estas interacciones de los maestros con los distintos actores de las comunidades locales develan a través de la palabra escrita tensiones entre la autoridad local e histórica y la autoridad académica del maestro, casi siempre foráneo, desde donde se forjan a su vez la soledad y el silencio propios del aislamiento geográfico donde se realiza el desempeño laboral, la imposibilidad de acceso a espacios sociales o profesionales, la fragilidad del pensamiento político pedagógico a propósito de la toma de decisiones y acciones educativas, y el dilema entre memoria y olvido. Si bien las escuelas responden a un conjunto de acciones y relaciones colectivas, estos relatos indican que

[...] cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. En la ergonomía y en la psicodinámica del trabajo se sostiene que cuando es así hay un déficit de lenguaje común sobre el trabajo, que es indicativo de la existencia de problemas de reconocimiento y cooperación (Boutet, 1995; Dejourn, 1995), (Lopes, 2011, p.29).

En forma simultánea y en dependencia de otros episodios en las narrativas, esas interacciones develan la construcción de identidades que aluden a un yo social, quien explica creencias, imaginarios y actitudes hacia y con los otros; representaciones que se despojan de jerarquías, posesiones y poderes (Bruner, 2002), para reconfigurar nuevas formas de nombrar y establecer relaciones, según sean los contenidos y las expectativas compartidas que las promuevan en las circunstancias temporales; evitando disonancias, contradicciones y brechas, para afianzar vínculos de respeto a la diferencia y co-creación de condiciones sobre el fin preestablecido: la educación en la escuela vinculada al contexto desde otros significantes para aprovechar las herramientas culturales como oportunidad de transformación socioeducativa.

Procesos que desde la producción de sentidos en el marco de la intersubjetividad permiten a los maestros reconocer la escuela supeditada a las complejas relaciones singulares, sociales, culturales, políticas e históricas de las localidades, los conflictos o las transformaciones sociales de las cuales ellos, los maestros, voluntariamente o no forman parte (Aguayo, 1995; Rohbeck, 2007); e incluir a los otros como aliados o no, en referencia a la multiplicidad de episodios, relaciones, símbolos, tiempos y territorios, afianzando estructuras personales e identidades profesionales en respuesta a las estructuras sociales y los contextos condicionantes de las interacciones humanas y prácticas sociales y educativas (Bruner, 2002; Pérez, 1998).

Dimensión relacional y social que alude al concepto de ser profesional. [...] “ligado a la forma como el maestro siente que lo perciben otras personas en términos de estatus, posición social, respeto y nivel de reconocimiento profesional que recibe” (Hargreaves, 1996, p.2), para el caso, en movimiento ambiguo y discusión dialéctica para quienes logran reflexionar sobre su rol social, ético y político en contexto, y la construcción de

identidad individual y social como un continuo que reclama sentido realista, actitud crítica hacia el desarrollo profesional y la disposición para reflexionar sobre sus interacciones, relaciones y prácticas, las cuales, se reitera, no se limitan al territorio de la escuela [...] “la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es *reflexiva y reflectora* de la realidad” (Freire y Shor, 2014, p. 34).

Las experiencias afectivas y las relaciones sociales se amalgaman con los saberes de los maestros en contexto los cuales se pueden delinear desde el saber didáctico instrumental y el saber situado que acontece desde la práctica y la experiencia.

Las particularidades de los estudiantes y las dinámicas académico administrativas de las instituciones en las cuales transitan los maestros reclaman de ellos el dominio de saberes metodológicos y técnicos propios del servicio o la función de socialización, formación, enseñanza, evaluación y aprendizaje de las ciencias disciplinares, la dirección de grupo, dirección de escuelas o centros educativos rurales, formación de educadores rurales, gestión de proyectos direccionados a la restitución de derechos, participación y empoderamiento de las poblaciones. Saberes didácticos e instrumentales que suelen comprenderse en el mismo desempeño y cumplimiento de tareas escolares porque no fueron abordados en la formación inicial, que se estudian como resultado de las necesidades y condiciones para la estabilidad laboral y el reconocimiento del gremio, o se profundizan por motivación y expectativas de transferencia en las prácticas pedagógicas. Tales saberes se reafirman desde el trabajo colaborativo y los grupos de nivel, área o núcleo pedagógico, o no llegan a validarse desde la enseñabilidad, por la ausencia de pares.

Textos donde el saber disciplinar es considerado punto de transformación personal, profesional o escolar, centro de interacción, apropiación, producción y cambio de la cultura universal, eslabón para equiparar oportunidades sobre el derecho al aprendizaje, la movilidad social y el ejercicio de la ciudadanía (Ramírez, 2019, p.89).

En paralelo se encuentran los saberes previos, el conocimiento social y la inteligencia cultural de los maestros que, complementados con la intuición y espontaneidad, son aptos para seleccionar contenidos, herramientas y objetos de interacción e interactividad en el aula, valorar procesos y productos de aprendizaje o diseñar acciones de participación de la comunidad educativa. Los mismos que se van afianzando desde principios, rutinas, metodologías, discursos situados que dan forma a multiplicidad de saberes legitimados desde la práctica cotidiana, la experiencia (Contreras, 2013; Suárez, 2003).

Maestros que creen en sí mismos como artesanos, con la voluntad para seguir construyendo momentos extraordinarios que significan, producen, conmueven, transforman, mejoran o solucionan problemas frecuentes y emergentes. “Cuando la artesanía supera el trabajo mecanizado y se desarrolla en alto grado, permite “sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad” (Sennett, 2009, p. 33, tal como se citó en Alliaud, 2011, p.97).

En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario (Contreras, 2013, p.129).

Saberes que emergen del desempeño laboral y donde se depositan reflexiones y seguridades discursivas, axiológicas o metodológicas para reafirmar sentidos y significados a partir de los cuales se reconocen las decisiones laborales y profesionales continuas, y preguntas o deconstrucciones que se revierten en acciones novedosas y mejoradas, según las circunstancias, confirmando las bondades de la reflexividad y las posturas de apertura, disposición, compromiso e incertidumbre con la práctica en contexto (Larrosa, 2006). Dimensión cognitiva que revela dominios pedagógicos y conocimientos prácticos en razón a la naturaleza de las situaciones educativas en contextos y las exigencias de aplicación o posibilidades de transformación. “Capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia, para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen el texto social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos” (López, 2001, p. 25).

En conclusión, los relatos comparten rasgos y significados en contextos específicos y complejos, facilitando la credibilidad y confiabilidad de las historias, el hallazgo de argumentos que reconfiguran las maneras de validar o cuestionar las concepciones y realidades de los maestros en la educación rural o las cabeceras municipales de la región nordeste de Antioquia; por tanto, no pueden ser estáticos, sino que seguirán en movimiento en razón al devenir de los tiempos, los espacios, los territorios, los maestros, las escuelas y las experiencias.

### **Discusión**

En las narrativas se encuentra como eje de discusión: la formación inicial y continua de los maestros en tensión con las decisiones y responsabilidades del estado.

Las trayectorias indican en tendencia mayoritaria que los maestros ingresan a la carrera docente por provisionalidad, casualidad, necesidad y oportunidad de emancipación personal, familiar, económica o social, con un bagaje mínimo sobre las funciones y roles del desempeño profesional y con la etiqueta de forasteros en territorios marcados por las condiciones geográficas, ambientales, militares o históricas. Caracterización que se replica por decisiones locales administrativas, generando un movimiento continuo que los maestros enuncian desde episodios diferentes, pero iguales, en tanto tránsitos a otro mundo escolar desconocido en medio del desconcierto, por los reiterados comienzos, proceso que finaliza al lograr la ubicación en la plaza estatal deseada.

Se cuestiona la realidad histórica de los maestros y la aceptación estatal sobre aquellos noveles con mínima trayectoria y preparación para atender las escuelas rurales, limitando su práctica a lo básico, el orden, la disciplina y la aplicación de métodos aprendidos desde lo literal o improvisados, cuya teoría no encaja en la complejidad e incertidumbre que emerge de la realidad (Hargreave y Fullan, 2014); la poca confianza profesional, la falta de estatus social, la cultura del individualismo que impide la colaboración o adquisición de lenguajes técnicos, limitan la autonomía y la toma de decisiones legitimadas desde lo académico y político. Maestros que, en razón a la multiplicidad de asuntos personales y sociales, no siempre tienen la oportunidad de construir la visión y el compromiso sobre sí mismos, su formación continua y profesionalización.

La educación no es algo para probar antes de pasar a otra cosa, o recurrir cuando hay nada mejor. Un docente efectivo ha de recibir una formación integral y repetidas prácticas, pero lleva años perfeccionar antes de alcanza el grado de maestría (Hargreave y Fullan, 2014, p.107)

Huellas que ponen en cuestión la autonomía o independencia del ejercicio profesional y la sostenibilidad de la motivación laboral, la posición crítica y la resistencia, cuando la autoridad y los cambios se imponen desde lo legal o las contingencias externas a la institución, lo que a su vez conlleva conflictos, contradicciones, silencios y desilusiones para realizar mediaciones pedagógicas oportunas y comprender las orientaciones educativas estipuladas por la norma, no legitimadas. “Los “fossilizados” no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen” (Hargreaves y Fullan, 1999, p.55).

Políticamente olvidados, los maestros como parte de los actores sociales y educativos de las regiones campesinas y rurales expresan huellas desde las cuales reafirman y dignifican, cuando logran la experiencia, su lugar en la construcción del ser humano, la sociedad y la memoria educativa regional; pero sea en la vinculación inicial o continua los maestros están inmersos en dinámicas de soledad administrativa y estatal que, paradójicamente, contrasta con la estabilidad laboral y el prestigio de ser líderes sociales y culturales (Parra Sandoval y Castañeda Belnal, 2014).

Son maestros incluidos precariamente, encargados de incluir a los excluidos. Esa es su épica profesional y humana y, al mismo tiempo, su tragedia, pues les es imposible lograr que sus estudiantes consigan romper la barrera de la exclusión social y de la desigualdad de la calidad educativa (Parra Sandoval y Castañeda Belnal, 2014, p.15).

La formación continua de los maestros enmarcada en la calidad científica y ética, la fundamentación pedagógica, teórica y práctica, y los procedimientos de investigación en el campo pedagógico y específico (Ley 115/1994, art., 109, Congreso de la República, 1994), se debaten así con el cumplimiento y evaluación de funciones, tareas y obligaciones administrativas, comunitarias y académicas en el sector rural (MEN, 2007), la apropiación de rutas y alternativas de mejoramiento o solución según sean los problemas locales históricos y estructurales donde laboran los maestros autores de las narrativas reinterpretadas (MEN-OSC, 2018), la comprensión sobre quiénes son, cómo deben ser o en qué deben cualificarse para denominarse profesionales de la educación en razón de las aspiraciones y necesidades propias, los imaginarios sociales, y los lineamientos heterogéneos previstos por las entidades formadoras, contratistas y reguladoras de la función docente (Torres Sánchez, 2013).

Lo enunciado se convierte en limitación para lograr acuerdos discursivos, técnicos y académicos sobre los tópicos de discusión, el tipo de estrategias y el contenido de profundización en la formación inicial y continua de los maestros o la gestión de acciones educativas encaminadas a la equiparación de oportunidades laborales y profesionales en contextos de riesgo; situación que reclama, entre otros, alianzas entre maestros, familias, comunidades e investigadores de diferentes áreas, instituciones académicas, territoriales, estatales y de la sociedad civil interesadas en la educación, la pedagogía, la escuela, la ruralidad, los grupos poblacionales en condiciones de riesgo e inequidad educativa; en procura de consolidar la reestructura y el andamiaje necesario para la modificación de una realidad histórica que reclama multiplicidad de políticas, planes, proyectos, prácticas, recursos y coaliciones intersectoriales, interinstitucionales, interdisciplinarias e interculturales.

## Conclusiones



En este apartado se retoman discursos y formas de relación de los maestros a propósito de su lugar en la escuela y la educación rural como columna vertebral del desempeño laboral y la profesionalización pedagógica.

La escuela y la educación rural se conciben como territorios sagrados para los maestros y los grupos poblacionales a las cuales pertenecen las instituciones educativas, y se proyectan como el territorio desde los cuales se transforman proyectos de vida, relaciones, historias y economías locales. Representaciones sociales y realidades que no pueden homologarse porque las experiencias sobre la cotidianidad en la escuela rememoran de manera indistinta emociones de satisfacción y alegría, relaciones de poder, exclusión e inclusión social y educativa, y temores e impotencia ante tiempos y hechos de guerra, complejidad o indecisión, huellas que rompen con la uniformidad que reclaman los estándares para la escuela rural, promoviendo los sentidos de diversidad que le son propios a los territorios escolares. “Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos” (Suárez, 2003, p.10).

Discursos desde los cuales se deduce que las culturas escolares se encuentran arraigadas a la herencia de larga duración, sugiriendo la permanencia de las escuelas sin espacio y tiempo en el territorio, que cumplen la función de mediación intergeneracional, social, histórica y cultural, con la sutileza que reclaman las fisuras económicas, políticas, militares, ambientales y sociales de la región. No obstante, esa continuidad es relativa y superpuesta desde dimensiones que, atravesadas por las múltiples connotaciones de los contextos y la diversidad de las poblaciones, reconfiguran las lógicas relacionales, normativas y laborales. Ese quehacer y pensar la escuela desdibuja el límite entre acciones tradicionales y relativas, según sea la accesibilidad y apropiación de herramientas y sistemas simbólicos culturales, como oportunidad de interactuar, participar, resistir, negociar, crear o reconstruir sentidos, significados, prácticas, relaciones, representaciones y discursos compartidos, visibilizando las heterogeneidades de las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). Noción que constituye la identidad estable y renovada de las escuelas de la subregión y, sobre la cual se debe profundizar, indagando con los maestros y otros agentes sociales, lo que ocurre realmente al interior de las escuelas y su relación con la comunidad en territorio.

Por último, la lectura crítica de las narrativas de trayectoria laboral pedagógica permite enunciar a los autores como profesionales con talento humano, social y cultural (Hargreaves y Fullan, 2014), con capacidad decisoria y autonomía en los territorios que se reafirma desde las temporalidades y el arraigo cultural regional. Maestros cuyas trayectorias permiten reinterpretar el concepto de culturas profesionales para aludir al mestizaje de las mismas, renovadas desde la co-construcción de la profesionalidad, capital profesional variable (Hargreaves y Fullan, 2014); es un hallazgo transversal, coherente con las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Bolívar, 2015; Rivas, 2009).

Profesionales cuyas expectativas comprometen la revisión de las políticas de formación continua de maestros, los mecanismos y las acciones para garantizar el afianzamiento de culturas profesionales colaborativas y, discursos académico investigativos situados sobre las escuelas rurales y los maestros en territorio desde los cuales se proceda con la deconstrucción de acciones y discursos interinstitucionales e interdisciplinarios para reconocer las culturas escolares locales y las identidades profesionales, particulares y sociales de los maestros, en su responsabilidad de transformar las realidades educativas, porque sin ellos, ninguna estrategia podría implementarse (MEN-OSC, 2018).

[...] quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa, 1996, p.464).

Las expectativas finales articuladas a lo enunciado se instalan en el enfoque narrativo, la investigación desde la experiencia y la investigación acción participación crítica como oportunidades de formación continua, participación decisoria en la lectura, escritura, socialización y reconstrucción de los trayectos de vida profesional y laboral compartidos y situados, desde los cuales repensar los ejes de intersección e interpretación que los emparentan y los distancian en lo relacionado con las identidades profesionales y las culturas escolares.

[...] al hacer públicas las producciones individuales, se advierte que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como un suceso relativamente privado y exclusivo, también lo han vivido otros con características más o menos similares. Porque la experiencia es un hecho social y los relatos lo expresan a través de los rasgos comunes que presentan. Los relatos puestos a dialogar entre sí producen una nueva trama (un nuevo relato) y la construcción de una nueva experiencia (Alliaud, 2011, p.101).

### Referencias Bibliográficas

- AGUAYO, C. (1995). Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social. *Revista Perspectivas. Notas sobre Intervención y Acción Social*.(2), 55-61.
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 24-48.
- ALLIAUD, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexao e Acao. Santa Cruz do Sul*, 19(2), 92-108.
- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Coor). (2011). *El saber de la experiencia. Narración, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Clasco Coediciones. Facultad de filosofía y letras. UBA. .
- ARGÜELLO, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 294-308.
- AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. . Barcelona: Hipatia Editorial S.A. 3a Edición.
- BARCENA, F; LARROSA, J. y MÉLICH, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-259.
- BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- BARRAGÁN, L. (Edi). (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá.: Fundación compartir.
- BERBERO, J. M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista digital de cultural OEI. N° 0.*, 7-14.
- BOLÍVAR, A. (1993a). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*(219), 68-73.
- BOLIVAR, A. (1993b). Cambio Educativo y Cultura Escolar: Resistencia y Reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 13-22.

- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- BOLÍVAR, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. y. Paseggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas de investigacao (auto) biográfica. Tomo II.* (págs. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* (a. p. Luciano Padilla, Trad.) Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- BRUNS, B. y LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- CAJIAO, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. .
- CONTRERAS, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 125-136.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ, N. (Com). (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2017). Sentidos y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 19(2), 265-281.
- FREIRE, P. y SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* (J. Martínez, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 12a Edición.
- GARDNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* (Sexta edición ed.). Bogotá: Fonde de cultura económica.
- GIROUX, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 13-26.
- GUDMUNSDOTTIR, S. . (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. y. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 52-71). Buenos Aires. : Amorrortu Editores S.A. .
- HARGREAVES, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. *Seminario internacional sobre la formación inicial y perfeccionamiento docente.*, (págs. 1-44). Santiago de Chile.
- HARGREAVES, A., y FULLAN. M. (1999). *La esceual que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HARGREAVEZ, A., y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional.* Madrid: Morata.
- HUCHINM, D., y REYES, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- IBARROLA, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿Cuándo empieza todo? *REDU. Revista de docencia universitaria.*, 219-238.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- LOPES, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En G. S. Hernández, *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (págs. 24-33). Barcelona: ESCRINA-RECERCA. Universitat de Barcelona.

- LÓPEZ, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- MEJÍA, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), DVV Internacional, BMZ, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- MEN. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de junio de 2002*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2007). *Evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes. Decreto N° 3783*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MÉNDEZ, M. (2016). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. (págs. 681-691). Granada: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Instituto Cervantes.
- MEN-OSC. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo y la construcción de la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organizaciones de la sociedad civil.
- MESSINA, G. (21 de Mayo de 2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Obtenido de Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Programa latinoamericano de sistematización de experiencias del CEAAL.: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf)
- PARRA SANDOVAL, R. y CASTAÑEDA BELNAL, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Ediciones Unibagué.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid.: Narcea.
- PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- PROANTIOQUIA. Fundación para el desarrollo. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media*. Medellín : PROANTIOQUIA. Fundación para el desarrollo.
- QUIROZ, A., VELÁSQUEZ, Á., GARCÍA, B., y GONZÁLEZ, S. (2009). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- RAMÍREZ, P. (2017). Diversidad. excusa para visibilizar la identidad. . En J. (. Correa, *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades* (págs. 8-20). Medellín: Publicar T. Sello Editorial TdeA.
- RAMÍREZ, P. (2019). Escribiendo y resignificando las culturas profesionales de los docentes del nordeste antioqueño. En A. y Runge, *Culturas profesionales docentes en Antioquia* (págs. 73-103). Medellín: Seduca-CPP.
- RIVAS, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. y Rivas, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 17-36). Barcelona : Octaedro, S. L.
- ROCKWELL, E. (1999). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. *Interações*, 11-25.





- ROHBECK, J. (2007). Por una filosofía crítica de la historia. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 63-79.
- RUNGE, A.K. (Coor). (2018). *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nuevas subregiones del departamento de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia - SEDUCA.
- SALGADO, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima-Perú*, 71-78.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEDUCA - Subsecretaría de Planeación. (2017). *Centro de Pensamiento Pedagógico*. Medellín: SEDUCA.
- SUÁREZ, D. (. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo I. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología - Organización de los Estados Americanos. Agenda Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- TORRES SÁNCHEZ, S. (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional.
- TORRES, S. (Coor). (2014). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO, UniTin. (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y UniTim: cátedra Unesco diálogo intercultural desde la Universidad Nacional de Colombia.

## Notas

<sup>1</sup> Docente e investigadora vinculada en el Tecnológico de Antioquia. Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos (Universidad Autónoma de Barcelona). Magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Pregrado en Licenciada en Educación Especial (Universidad de Antioquia).

Trayectoria profesional y laboral: 27 años en el sector educativo y 23 de ellos en educación superior, en funciones inmersas a la docencia en educación especial, básica y superior (pregrado y postgrado); la administración académica en educación básica y educación superior liderando proyectos de extensión académica desde diferentes alianzas, convenios y acuerdos de voluntades; y la investigación y sistematización de experiencias en el área de la educación y las ciencias sociales. [oramirez@tdea.edu.co](mailto:oramirez@tdea.edu.co) y [opatriciario@une.net.co](mailto:opatriciario@une.net.co)

<sup>2</sup> Docente ocasional vinculado en la Institución Universitaria de Envigado (IUE), Envigado, Antioquia. Magíster en Educación (Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria). Pregrado en Licenciatura en Español y Literatura (Universidad de Antioquia).

Trayectoria profesional y laboral: 20 años en el sector educativo y 15 de ellos en educación superior, en funciones inmersas a la docencia en educación básica y educación superior; la administración académica desde proyectos y estrategias que benefician la permanencia de los estudiantes en la institución; y la participación en proyectos de extensión académica e investigación desde la educación y las ciencias sociales. [faagudelo@correo.iue.edu.co](mailto:faagudelo@correo.iue.edu.co) y [fer\\_agudelo@hotmail.com](mailto:fer_agudelo@hotmail.com)

<sup>3</sup> El artículo se construye con las narrativas de los docentes y directivos docentes de la región Nordeste de Antioquia: 31 narrativas.

Resultado del proyecto: Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia (Runge, et, al, 2018), en el marco del Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP, 2017-2019), proceso de investigación, extensión y responsabilidad social, financiado por la Secretaría de Educación de Antioquia (Seduca), liderado por la Subsecretaría de Planeación, Jaramillo, G. (Seduca – Colombia-2017-2019). Espacio interdisciplinar e interinstitucional: Seduca, universidades y, docentes y directivos docentes de las nueve subregiones del departamento, y veintiséis municipios. Instituciones participantes: Universidad de Antioquia –UdeA (Coordinadora), Tecnológico de





Antioquia, Institución Universitaria -TdeA, Universidad Pontificia Bolivariana -UPB, Corporación Universitaria Lasallista -UniLasallista, Universidad Católica de Oriente -UCO, Institución Universitaria de Envigado -IUE, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, Universidad de San Buenaventura -USBMed, Universidad de Medellín -UdeM, Universidad Católica Luis Amigo -Funlam, Universidad Autónoma Latinoamericana -ANAULA y Corporación Universitaria Americana -CORUNIAMERICANA.

Profesionales coinvestigadores: Andrés Klaus Runge Peña (Coor), Gustavo Jaramillo Franco, Olga Patricia Ramírez Otávaro, Fernando Alonso Agudelo Velásquez, José Federico Agudelo Torres, Marlon Vanegas Rojas, Karen García-Yepes, Andrés Felipe Osorio Ocampo, Milton Daniel Castellano Ascencio, Alba Mery Blandón Giraldo, Mariana Gómez Giraldo, Jorge Hernán Betancourt Cadavid, Faber Andrés Álzate Ortiz, Yarmin Lorena Tabora Morales, Juan Carlos Franco Montoya, Fabián Alonso Pérez Ramírez, Juan Carlos Guerra Sánchez, Sergio Andrés Manco Rueda, Gloria María Isaza Zapata, Juan Camilo Vásquez Atehortúa, Sebastián Castrillón Ortega, Jair Hernando Álvarez Torres, Ana María Cadavid Rojas, Elicenia Monsalve Upegüi y Julián Alberto Uribe García.

Equipo técnico y administrativo: Ella Johana Mendoza Pedraza, Yaneth Peláez Montoya, Ana María Palacio Velásquez, Carlos Arturo Ospina Cruz y Diana Gallego Madrid.



## ENTRE EL DATO Y LA EXPERIENCIA: REFLEXIONES SOBRE EL PLACER Y EL DOLOR EN LA DOCENCIA DESDE UNA (AUTO)ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN

### BETWEEN DATA AND EXPERIENCE: REFLECTIONS ON PLEASURE AND PAIN IN TEACHING FROM AN (AUTO) ETHNOGRAPHY IN EDUCATION

María Victoria Crego<sup>1</sup>

Francisco Ramallo<sup>2</sup>

María Marta Yedaide<sup>3</sup>

#### **Resumen**

La docencia secundaria ha sido estudiada desde múltiples aristas, tales como su reconocimiento público, su profesionalización y sus condiciones modernas, sus implicancias laborales y gremiales, sus trayectos de formación y de capacitación, sus normativas y disposiciones legales. Sin embargo, ha quedado velada una necesaria comprensión subjetiva, íntima y afectiva de su condición. En este artículo, a propósito de una investigación acerca de la docencia en un enclave específico –una escuela secundaria en un contexto de alta vulnerabilidad y desigualdad social en Argentina—ensayamos un desplazamiento del dato a la experiencia, aprovechando el análisis de los registros (auto)etnográficos asociados a las entrevistas realizadas y dislocando los modos tradicionales de valorar los contenidos de las investigaciones educativas. Se trata de desplazamientos afectivos, que se interesan en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas (otras) narrativas. Con este espíritu, comenzamos por recomponer los momentos de la investigación, recuperando una serie de aportes asociados a la tradición (auto)etnográfica en la educación como territorios en tránsito entre la otredad y la nostredad de la docencia. Luego nos detenemos en los sentimientos docentes más recurrentes, el placer y el dolor, interpretados en el marco del “giro afectivo” que caracteriza a las ciencias sociales. Finalmente, a partir del relato sobre tres entrevistas valorizamos el tránsito del dato a la experiencia en la investigación (narrativa) en educación.

**Palabras clave:** docencia; escuela secundaria; (auto)etnografía; investigación narrativa

#### **Abstract**

High School teaching has been approached from multiple perspectives; most commonly these have targeted its public recognition, its professionalization and modern conditions, its labor implications, education programs, norms and legal bounds. However, the necessarily subjective, intimate and sensitive dimensions of teaching in this level have been often overlooked. Stemming from a research project on education which focuses on teaching in a socially disadvantaged setting in Argentina, we attempt at dislocating traditional research practices that rely on data to work with experiences instead. The (auto)ethnographic work involved in such research project has paved the way for diffractions as a means to responding affectively to narratives, in a manner that values experience over information. We thus start by describing the project and the foundations of certain radical traditions in narrative research. Later we delve into pain and pleasure, since reference to these emotions has proven recurrent in the



conversations with the interviewees. Finally, on the grounds of three (auto) ethnographic narratives, we engage in choral analysis as we allow the overlapping voices to affect us all.

**Keywords:** teaching; higher schools; (auto)ethnography; narrative research; diffraction

### **Resumo**

O ensino secundário tem sido estudado de vários ângulos, seu reconhecimento público, profissionalização e condições modernas, implicações trabalhistas e sindicais, trajetórias de treinamento, regulamentos e disposições legais. No entanto, uma compreensão subjetiva, íntima e afetiva necessária de sua condição foi velada. Neste artigo, em conexão com uma investigação sobre o ensino em um enclave específico - uma escola secundária em um contexto de alta vulnerabilidade e desigualdade social na Argentina - testamos uma mudança de dados para experiência, aproveitando a análise de registros (auto) etnográfico associado às entrevistas realizadas e deslocando as formas tradicionais de avaliação do conteúdo da pesquisa educacional. São deslocamentos afetivos, interessados em priorizar a narrativa do que acontece conosco como pesquisadores e o que nos leva a mobilizar essas (outras) narrativas. Nesse espírito, começamos recompondo os momentos da pesquisa, recuperando uma série de contribuições associadas à tradição (auto) etnográfica da educação como territórios em trânsito entre alteridade e nostalgia do ensino. Depois, paramos nos sentimentos de ensino mais recorrentes, prazer e dor, interpretados no quadro da "virada afetiva" que caracteriza as ciências sociais. Finalmente, com base no relato de três entrevistas e sua difração narrativa, valorizamos a transição dos dados para a experiência em pesquisa educacional (narrativa).

**Palavras-Chave:** ensino; escola secundária; (auto)etnografia; pesquisa narrativa; difrativo

Recibido: 19/10/2020

Evaluado: 24/10/2020

Aceptado: 02/12/2020

### **Introducción**

Llegué a la teoría porque estaba dolida, el dolor dentro de mí era tan intenso que yo no conseguiría continuar viviendo. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender, aprender lo que estaba aconteciendo alrededor y dentro de mí. Más importante, quería hacer al dolor irse. Vi en la teoría, en la época, un local de cura –traducción de los autores- (hooks, 2019, p. 83).

La narrativa que aquí comienza pretende en sí misma inaugurar una experiencia. Conjuga las voces de una tesista, su tutor y una convidada a reflexionar colaborativamente en los sentidos que se nos ofrecen en el proceso de una investigación, en la cual los contenidos no podrían ser pensados en términos de datos descubiertos sino de experiencias vividas. Del mismo modo en que las entrevistas a docentes supusieron para la entrevistadora desplazamientos afectivos, apostamos a que este relato coral que aquí nos enhebra inaugure no un cúmulo de conocimientos adquiridos sino un manojo de reflexiones sobre lo vivido.



La investigación educativa de referencia se gesta a propósito de una tesis titulada [suprimido pelas editoras] en el marco de la Maestría en [suprimido pelas editoras] de la Universidad [suprimido pelas editoras], Argentina. Este interés parte de reconocer que la docencia secundaria ha sido estudiada desde múltiples aristas, tales como su reconocimiento público, su profesionalización y sus condiciones modernas sus implicancias laborales y gremiales, sus trayectos de formación y de capacitación, sus normativas y disposiciones legales. Sin embargo, una necesaria comprensión subjetiva, íntima y afectiva de su condición no ha recibido, hasta el momento, la atención que merece.

En la investigación que compartimos en este artículo, la docencia se manifiesta en un enclave específico: una escuela secundaria en un contexto de alta vulnerabilidad y desigualdad social en Argentina. Allí se gestaron oportunamente un conjunto de registros (auto)etnográficos asociados a las entrevistas realizadas, que supusieron un tránsito del dato a la experiencia al privilegiar lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas (otras) narrativas. Puestos a disposición del Director de tesis y una invitada, estos relatos propiciaron experiencias, refractando y difractando a la vez “la realidad” y habilitando el tránsito vital por caminos alternativos pero imbricados alrededor del placer y el dolor—dos tonalidades de lo real que emergieron de nuestra común afectación.

En esta conversación parece oportuno discurrir respecto de la vivencia gestada, ya que el contexto y la práctica de repensarlo conforman un *locus* potente para la comprensión de algunos procesos sociales emergentes, que estén en curso o que incluso tienen la posibilidad de nacer a partir de las experiencias aquí comprometidas. Lo consideramos también un aporte valioso por tratarse de una (auto)etnografía que aborda un cotidiano pedagógico, en cuyo plano de fondo residen los dilemas y desafíos sociopolíticos de la América Latina contemporánea. Nos referimos, sobre todo, a aquellos asociados a las desigualdades sociales, los afectos y los dolores manifestados, que desencadenan la violencia pero también la resistencia, en un movimiento específico de esos espacios de conocimiento que, al mismo tiempo, fomentan la reproducción y la insurgencia ante el *status quo*.

Esta conversación sobre la docencia en la escuela secundaria argentina se actualiza en la Escuela de Educación Secundaria N°19 de Mar del Plata (Argentina). Allí la indagación sobre la vida de los profesores ha buscado tramas de significación, como un modo de comprender a la docencia desde una perspectiva olvidada por los estudios que podríamos llamar macroanalíticos y tecnocráticos. Al comienzo, la investigación estaba íntimamente ligada a la categoría “profesores memorables” (Porta y Flores, 2012), reconocidos como los docentes que dejan huellas en sus estudiantes y que son recordados por su “buena enseñanza” (las comillas aluden a la categoría que Edith Litwin, en referencia a los discernimientos de Gary Fenstermacher en la obra de Wittrock, oportunamente popularizara para la comunidad académica rioplatense, y cuya vigencia es hoy disputada). En la tradición del Grupo de Investigaciones [suprimido pelas editoras], y a pesar de los reparos que sus viejas categorías admiten hoy, encontramos la oportunidad de problematizar los afectos en la enseñanza. En este sentido, el respaldo del “giro afectivo” en las ciencias sociales (Solanas y Macón, 2015) ha sido sustantivo.

María Laura Murcia (2017) se interesó biográficamente por los profesores memorables en el nivel superior a otro nivel educativo, con el propósito de habilitar la apertura de interrogantes respecto de la condición docente en la escuela secundaria argentina (Murcia, 2017). Nuestro propio problema de investigación proponía un primer recorte,



manifestado en las siguientes preguntas: ¿Qué características de la docencia secundaria son posibles de ser advertidas a partir de un estudio biográfico-narrativo de los profesores memorables de una escuela secundaria?, ¿Qué elementos convierten a un profesor en memorable para sus estudiantes y sus pares? ¿Qué es lo que hace que ciertos profesores se conviertan en memorables en la enseñanza secundaria?, ¿Cuáles son las características de los profesores memorables en la enseñanza secundaria? ¿Cuál su particularidad con respecto a otros niveles de enseñanza?, ¿Qué es ser profesor para los profesores memorables? ¿Qué es enseñar para los profesores memorables? ¿Cómo estudiar su pasión por enseñar?

A modo de inmersión en la experiencia que proponemos inaugurar, trazamos para este artículo un recorrido que comienza describiendo los diferentes momentos de esta investigación y recuperamos una serie de aportes asociados a la tradición (auto)etnográfica en la educación, pensados como territorios de tránsito entre la otredad y la nostredad de la docencia. Luego, el texto se desplaza hacia la discusión de los sentimientos docentes más recurrentes en los relatos coproducidos: el placer y el dolor. Aludiremos finalmente a los modos en que estas narrativas nos han afectado, posibilitando una mutación del dato en experiencia.

### **Entre la (auto)etnografía y la (auto)biografía: opciones narrativas para abordar la docencia secundaria**

No debería resultar extraño que, en la intención de comenzar a describir la investigación ligada a este artículo, decidamos comenzar por hacer explícitas algunas decisiones metodológicas. Esto se debe a la centralidad que adquiere la opción narrativa, la cual trasciende el plano técnico y comporta dimensiones ético y epistémico políticas. La opción por el enfoque biográfico-narrativo implica romper con un principio sostenido desde el comienzo de la modernidad/colonialidad por la concepción moderna de ciencia, el cual exige la supresión de la subjetividad como condición de posibilidad del conocimiento científico (Haraway, 1995). En tal sentido, comprendemos a la narrativa no sólo como un recurso metodológico sino como otra manera (re)conocer y componer lo real, incluso como una pedagogía—una serie de movimientos destituyentes y reinstituyentes ocupados en inaugurar posibilidades políticas—.

Nuestra voluntad de comprender la docencia secundaria en su necesaria dimensión subjetiva, íntima y afectiva nos implicó entonces en la opción narrativa, ya que la composición de relatos por parte de los docentes, de sus historias de vida y de sus biografías nos prometía el acceso a un territorio de sentidos compartidos comúnmente ignorados en otros tipos de investigaciones educativas. En su triple dimensión investigativa-formativa-testimonial, las historias de lo vivido nos conducen, además, a la posibilidad de estudiarnos a nosotros mismos, reconociendo a partir de otros relatos aquellas narrativas que resuenan en nuestras propias historias. Así, el enfoque biográfico, con origen en los estudios etnográficos, puede ser pensado como una urdimbre entre las historias de vida, la reflexividad crítica y la dimensión subjetiva y emocional vinculada a las experiencias.

Con este sello, la investigación de referencia se organizó en tres grandes momentos recursivos. La primera etapa estuvo dedicada al estudio de documentos de la institución seleccionada como caso: E.E.S N°19 “Héctor Woodlands” de Mar del Plata, Argentina. Este análisis documental— una de las metodologías más antiguas y frecuentes en la investigación de las ciencias humanas y sociales— se extendió durante el año 2017 e implicó el abordaje de “documentos” en un sentido amplio—evidente en el verbo documentarse, que implica instruirse o aprender a partir de un





registro—conduciéndonos a los sentidos inscriptos en los documentos oficiales pero también aquellos construidos por los docentes.

Esta primera fase también constituyó el tiempo del relevamiento de los “profesores memorables” en la opinión de los estudiantes de los últimos dos años del nivel Secundario en esta escuela. Tomamos encuestas abiertas *in situ*, es decir, en las mismas aulas en las que cursan las asignaturas, gracias a la autorización de los profesores que permitieron el ingreso a ellas. Luego realizamos un “conteo de frecuencia” para identificar a los profesores más votados por los estudiantes. La encuesta como técnica de investigación de campo suele utilizarse en un sentido amplio como un ingreso alternativo a la observación; en nuestro caso requirió de un instrumento que permitió una extensa y factible recogida de datos ricos en matices, que fueron sometidos a análisis posteriores y repreguntados a través de otros instrumentos y en otras instancias más espontáneas. Especialmente las “entrevistas flash” a diferentes actores de la escuela –otros docentes, directivos, personal y familias como aquellas intervenciones espontáneas realizadas en diferentes ingresos a la institución- y las encuestas anónimas a los estudiantes, que permitieron la identificación de los profesores considerados ejemplos de buena enseñanza.

Una vez identificados los docentes durante el año 2018 nos concentraremos en la preparación de los guiones de las entrevistas; estas entrevistas en profundidad fueron el primer núcleo de nuestra pesquisa. Los profesores, convocados a nuestra investigación por su condición de “memorables”, fueron interlocutores en un acto de co-pertenencia y co-generación que devino en la composición de tres biografías —las de René, Valeria e Ignacio.

A partir de estas biografías nos preocupó componer una descripción e interpretación acerca de las propias vivencias de estos profesores como estudiantes y como docentes. Los textos surgidos de estas entrevistas asumieron la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establecimos un primer diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de nosotros mismos como portadores de significados; como investigadora me he asumido como coautora de la narración, como parte del proceso (Bolívar y Fernández, 2001).

El guión se centró en las biografías escolares y familiares de los docentes, sus itinerarios de formación, la elección de su carrera, la influencia de sus maestros y las figuras trascendentes en su aprendizaje. Se trató de un diseño no estandarizado que orientó la conversación. Conforme fueron apareciendo indicios que justificaban la repregunta, el pedido de aclaración o reformulación, se hizo lugar para los imprevistos y las disgresiones de la intención original. Esto posibilitó la expresión de un punto de vista que podría haber estado inicialmente ausente de nuestro horizonte de investigador y constituir no obstante un aporte valioso para la investigación.

También realizamos un grupo focal en relación al placer y el dolor social asociado al ejercicio de la docencia, dado que estas eran las emociones más recurrentes en las entrevistas. A partir de la conversación en simultáneo de tres docentes, advertimos lo común entre estas dos emociones en un tipo de comunicación que facilitó los intercambios a propósito de fomentar la interacción entre los participantes.

Además, en una segunda etapa incluimos (otros) registros íntimos como cartas, diarios, memorias, fotografías, dibujos y poesías de los docentes. De modo que los datos contextuales, improvisados y performativos de las entrevistas fueron interpretados en diálogo con estos otros registros. Entre el espacio privado, doméstico y cotidiano, especialmente nos interesó sistematizar los sentidos latentes, ocultos o que

simplemente adquieren enunciación desde lo personal y que la normatividad del texto científico/académico obliga muchas veces a olvidar.

Finalmente, un tercer momento, se concentró en interpelar a los relatos desde nuestras implicancias. Los diferentes instrumentos utilizados ameritaron un análisis sin perder el sentido de globalidad que los generaron y el contexto de situación donde se inscriben. Es por ello que, finalmente, priorizamos al diario (auto)etnográfico. Utilizar un instrumento metodológico como este implica inscribirnos fuertemente en una perspectiva interpretativa, que restaura el valor de los sentidos que otorgan los sujetos al mundo. Además implica reconocer emociones, sentimientos, creencias e ideologías que la experiencia vivida despierta en el recuerdo del entorno y las circunstancias, en el pasaje a la palabra escrita, en las relecturas sucesivas que permiten modificaciones, en esa hechura cuidadosa, comprometida, implicada está buena parte del potencial de la narración” (Souto, 2016, p. 43).

Sobre este tercer momento, que en realidad opera recursivamente entrelazándose en espiral a los dos “anteriores”, deseamos detenernos a escribir de a tres, con la voluntad de refractar los relatos en los múltiples sentidos que motivan. Entendemos que este desplazamiento habilita el pasaje de la otredad a la nostredad (nunca reducida a un único punto de vista pero tampoco avasallante de la singularidad) y supone un posicionamiento ético-onto-epistemológico (Kuby & Christ, 2018) potente, radical y todavía marginal de hacer investigación educativa.

### **La docencia entre el placer y el dolor social**

El estudio sobre los afectos, los sentimientos y las emociones desde diferentes disciplinas y abordajes propone una tímida renovación en las ciencias sociales. Algunos indicios cotidianos permitirían afirmar que estamos ante una suerte de explosión de lo emocional, un giro afectivo en el que somos protagonistas de una exhibición y tematización de la intimidad y del sentir en diferentes ámbitos de la vida pública. Diría Leonor Arfuch (2016) el “giro afectivo” está asociado al retorno del sujeto en las ciencias sociales, desde un auge (auto)biográfico que valora lo íntimo y lo subjetivo. Los pequeños relatos y el cuidado de sí son imperativos de la conformación global de una sociedad afectiva en la que las redes sociales y los *realities* nos convierten en *voyeuristas* del “espacio biográfico”. A partir de este concepto que Arfuch (2016) acuñó, se remarca el clima época de las confesiones en una expresión que trasciende los géneros discursivos clásicos (memorias, autobiografías, crónicas) y restaura una trama simbólica de (re)configuraciones de la subjetividad contemporánea.

La evanescencia de los límites entre lo público y lo privado conforman para Arfuch (2016) –siguiendo a Lauren Berlant y a Sara Ahmed– una “intimidad pública” que permite dar cuenta de fenómenos que se producen en un horizonte cultural y mediático. Las emociones por tanto no se comprenden como estados psicológicos sino como prácticas sociales y culturales –inseparables de las sensaciones corporales y ligadas con el movimiento– que son estimuladas en su reconocimiento por la visualización y emergencia del “giro afectivo”.

En las tres entrevistas realizadas a los docentes el reconocimiento de las emociones ocupó un lugar preponderante. Al narrar sus vidas René, Valeria e Ignacio, se refirieron de diferentes maneras al placer y al dolor, como emociones comunes asociadas al ejercicio de la docencia. De modo que fue el propio campo el que enfatizó estos aspectos como ejes de interpretación. Nos dice Carina Kaplan (2016) que la piel nos permite percibir y distinguir, ya que a través de la piel percibimos el placer y el dolor de vivir juntos. El “lenguaje es una piel” significa que hay una necesidad que hace a la condición



humana de protegernos y cuidarnos mutuamente en la convivencia social. Las palabras y las emociones nos envuelven, nos tocan, nos incluyen, nos someten, y nos marginan. Precisamente, el sentido de piel al que alude la doxa remite a la cuestión social vinculada al tratamiento de las diferencias y desigualdades.

Los afectos aparecieron como estrategias analíticas antidualistas que intentan trascender la dicotomía clásica cuerpo/afecto o sujeto /objeto. Se han interpretado, más bien, como un cosmos donde la “verdad” es algo que se va construyendo y viviendo, entre la experiencia y el cuerpo. Por tanto, estos afectos no pretenden desvanecerse en las tensiones de la realidad, sino que más bien esperamos considerarlas de una forma más compleja y rica o menos acabada y definida. En este recorrido, identificado como una particular forma de describir y relatar “el” mundo, explicitamos una serie de consideraciones que sustentan nuestro análisis de las experiencias afectivas de los “profesores memorables” y sus estudiantes, como forma de descomponer ciertos estigmas que normalmente se presentan en la práctica pedagógica de contextos caracterizados por un fuerte dolor social.

El placer adquirió relevancia, articulando la restauración de un valor no solo intelectual sino también corporal y afectivo para la educación, en el que el desequilibrio de la racionalidad privilegiada fue problematizado tanto desde su lugar didáctico (Abramowski, 2010), las marcas subjetivas (Kaplan, 2018), las experiencias estudiantiles (Kaplan, 2009; Carli, 2012), el ejercicio de la docencia (Porta y Flores, 2012; Ramallo y Porta, 2018), las sexualidades y las normalizaciones heterosexuales (Alonso y Morgade, 2008) o el placer ligado a lo sexual (Flores, 2017).

En el plano internacional, algunas voces iniciáticas que desplazaron los sistemas de inteligibilidad dicotómica de la emoción/razón, para, en su lugar, priorizar la manera en que estas se mueven placenteramente entre los cuerpos, fueron las de Eve Kosofsky Sedgwick, Gayle Rubin, Audre Lorde y Judith Butler. Especialmente para Gayle Rubin, en sus estudios sobre el trabajo sexual y de los límites morales, políticos y económicos de las prácticas y comunidades sexuales disidentes, el interés por el placer permite una intervención epistemológica en la imperante negación y castigo por su interés y actividad, por lo que la antropóloga norteamericana propone pensar a la propia teoría como justicia erótica. Por otro lado, para la activista feminista, negra y lesbiana Audre Lorde, el placer representa un recurso dentro de cada una de nosotrxs, que está firmemente enraizado en el poder de nuestro sentir no expresado o no reconocido. Para Lorde (2016) la eliminación del placer como fuente de poder e información en nuestras vidas es alentado como signo de la inferioridad femenina por los modelos afectivos patriarcales. Judith Butler (2015) también ha alentado la creatividad placentera en el estudio sobre los afectos; la define especialmente como una posibilidad de resistir que se halla inscrita en aquello que ha sido identificado como abyecto en la normalidad sexo-générica. En efecto, según Butler (2015), es la perspectiva heterosexista la que oculta o niega la ocasión de placer que suponen los lugares abyectos. Esta perspectiva, dice Butler, indica abyección sin un giro erótico de la ley contra sí misma. Por lo tanto el giro erótico de la ley contra sí misma, se cifra en una (re)significación de las posiciones consideradas como abyectas. Allí donde se espera la uniformidad del sujeto –donde se ordena la conformidad de su conducta– podría producirse una repetición de la ley en forma de hipérbole o una rearticulación que funciona como un síntoma ético de lo político, cuyo sujeto descentrado está disponible para el deseo.

Recientemente Suely Rolnik (2019) al caracterizar el “inconsciente colonial-capitalístico”, entendió al placer como una reapropiación de los medios de reproducción del “saber-del-cuerpo”, de la sexualidad, de los afectos, del lenguaje, de la



imaginación y del deseo. Frente al encierro y el exterminio de todos los cuerpos –cuyos modos de conocimiento o afección desafiaban el orden disciplinario– en la destrucción de los saberes populares, frente al beneficio de la capitalización científica y la captura de cuerpos humanos, el placer permite una reapropiación de un impulso de creación.

Específicamente en la pedagogía, bell hooks (2019) en los tempranos noventa advirtió la necesidad de reunir la mente y el cuerpo, para sentir y conocer el deseo. Aunque la dimensión sexual no debe ser negada, nos decía que debemos dejar de pensar estas fuerzas sólo en estos términos y abrazar la fuerza motriz que nos impulsa a la autorealización del placer. La producción de placer permite indagar cómo la educación se ha usado para sustentar desigualdades, normalizaciones y jerarquías sociales.

En el aparente extremo, Susan Sontag (2003) ha colaborado con el reconocimiento y la comprensión de la postura voyeurista o de espectador que con-forma los regímenes de representación comúnmente activados frente a la desigualdad social. La dimensión política del sufrimiento se funda tanto en la posibilidad de identificación con lxx otrx, como en la insensibilidad implicada en la falta de empatía inducida por fábulas modernas tales como la condición privada de la vida y la individualidad. En sintonía, el periodista Federico Polleri (2016) se ocupa de la analgesia social, enseñada en la inmanencia de la vida común, que nos cohibe como cuerpo e inhibe nuestra posibilidad de reacción ante el dolor de los próximos (que no son sentidos como tales).

El dolor social como una manera de pensar la desigualdad social constituye una tesis que Ramallo, Porta y Boxer (2019) destacaron como manera de asumir la nostredad (Wayar, 2018). En estos términos, hablar de lo que socialmente duele puede sentipensarse como hablar de nosotros mismos en la pedagogía y en la investigación educativa. Esta postura exilia a los regímenes de normalización de la modernidad/colonialidad, que se sostienen en la disección (taxonómica generalmente) como modo de desafectación. También restaura las voces de los pueblos no privilegiados, despojados de la Historia y condenados de la Tierra, que vienen desde hace mucho tiempo denunciando al Humanismo occidental como un modo prepotente de definir la pauta representacional de las vidas de los otros (Mbembe, 2018). En su prosa soberana, Achille Mbembe disputa a Foucault y su necropolítica, desplazando el foco desde la ficción de sujeto hacia la materialidad colectiva de los cuerpos y pueblos despreciados. Como sostiene el filósofo, la biopolítica no puede comprenderse como tecnología de la modernidad/colonialidad por fuera de los modos en que el género, la raza o la case operan en la concreción y perpetuación de la desigualdad social. El gran arsenal moderno, edificado sobre la Razón y la des-razón (los afectos, las pasiones, la imaginación, la fantasía), ha permeado la comprensión de la equidad en términos de democracia como lógica normalizadora. En esta matriz interpretante, la necrofilia se expresa como lejanía y anestesia de la sensibilidad, al valorar diferencialmente la vida de algunos sujetos mientras las singulares historias de opresión se ocultan tras el ideal humanista universal. Necropoder y despersonalización son, entonces, dos mandatos modernos fuertemente imbricados y funcionales a la des-afectación del dolor del otro.

La primeras personas del singular y el plural, como las que aquí pregonamos, pueden entonces comprenderse como tecnologías de la insurgencia y resultan indispensables para que el sufrimiento del otro nos duela, restaurando nuestra imbricación y nuestro destino común como otredad significativa (Haraway, 2014).

### **Autoetnografías: difracciones sensibles**

Podríamos pensar en el ejercicio que comenzamos en este apartado como la revelación de tres pieles en los relatos que Victoria construyó de sus entrevistas. Victoria,



investigadora y narradora, es la primera piel, la que ha tocado directamente la trama. Francisco y María Marta, como pieles más “externas” quedan dispuestos a una experiencia de réplica reflexiva y emocional. Las voces son ecos pero se repliegan sobre los relatos fundando experiencias inéditas. Es así como difractan las posibilidades de comprender desde un nosotros. De modo tal que la escritura vuelve a una trama personal y la lectura de estos materiales nos despierta enunciar saberes disfractados en cada pluma:

Victoria

Sentirme tan detalladamente leída vuelve aún más nítidos los recuerdos de esa experiencia que como investigadora me alientan a continuar. Poder relatar el transcurso de mi trabajo de campo y no tener que disociarme para llevarlo a cabo, a través de la narrativa, me permitió sentir la libertad necesaria para abrirme y dejarme llevar. Verme reflejada en algunas experiencias narradas por los entrevistados, me situaron en el lugar mientras lo relataban, de la misma forma que Francisco y María Marta me acompañaron al asumir tan afectuosamente ésta invitación. Invitarnos a reflexionar sobre mi cavilación me pareció de una riqueza narrativa que puede ser un continuo o un in crescendo. Como las obras musicales donde se van sumando instrumentos, las líneas de melodías diferentes al unirse forman una nota general consistente, que explota en un mensaje único y rico.

Significó un trabajo secuenciado y macerado. Me refiero a las formas de acercarme a los entrevistados a través de mensajes de texto y whatsapp, en una segunda fase, concertar el encuentro y luego, el momento de la entrevista. Varias instancias hasta llegar a mi escritorio y una vez allí con mi grabación, en la soledad de mis recuerdos, apretar el botón de arranque del audio, cerrar los ojos y volver a escucharnos, ésta vez no sólo al entrevistado sino a mí misma también. Ese espacio de tiempo entre la entrevista y mi recomposición de la situación vivida amplió mi propio modo de percibir al recordar lo que a su vez recordé en ése momento, mientras compartíamos un tema específico.

Viéndolo en perspectiva, voy encontrando el motivo sustancial de mi investigación, esa pregunta o frase que todo lo sintetiza. Es largo el camino transitado como docente ya, y como investigadora me vengo autorizando en la medida que siento cobijo dentro de la comunidad a la cuál le importa el mismo mundo que pretendo describir a través de los relatos y voces de estas biografías. Siendo parte del proceso me sentí tantas veces reflejada en sus anécdotas, comentarios, en la descripción de sus emociones ya sea para transitar el dolor o el placer, y en el espacio que existe entre una punta del péndulo al la otra, todo ese reflejo de posibilidades me introdujo en un mundo de sensaciones

A través de la entrevista de Valeria, profesora de química, volví a sentir el olor a gomas quemadas que venían del predio donde estaba ubicada la escuela y la esquina donde uno debía bajarse del colectivo, que era en medio del descampado total. La misma desolación y a la vez la misma compostura al entrar al colegio y ser tan increíblemente bienvenida. Volví también a sentir la calidez de la empatía emanada por compañeros que reconocían la confusión del inicio. Y gracias al relato de René, el profesor de historia, me recordé en momentos de intención militante como así también la posibilidad de descubrir lo multifacéticos que suelen ser ciertos docentes, recordé con su relato lo difíciles que pueden ser los momentos de tensión o violencia y lo bueno que sería que los docentes que trabajan en contextos difíciles puedan compartir sus vivencias o estrategias. Y escuchar a Ignacio, profesor de arte me recordó lo inspirador que puede ser que en tu vida secundaria aparezca un profesor que con pocas palabras y mucha ternura pueda transmitir el amor con el que hace las cosas.





La riqueza de esos momentos de la investigación resuenan en mí. Porque me identifiqué con ellos en la idea de que no somos seres divisibles, somos un todo que posee varias aristas y en éste formato transitamos la docencia y la vida. Como también la manera de vivir las entrevistas y sentirme “toda allí”, de la misma forma que María Marta leyéndome “estuvo toda en mí”, o Francisco conectó con su parte docente, esa manera de transitar a través de las emociones ajenas lo que nos toca en nuestras zonas más sensibles, donde también da placer o duele otra vez donde ya dolió o tal vez repara lo herido. De cualquiera de las formas nos ha puesto a dialogar con el otro, nos pone a transitar la práctica sintiéndonos más acompañados, al menos en una idea afectuosa de la investigación que puede aportar enlaces de éste tipo que nos unan a pensar(nos) como posibilitadores de otra forma de abordar la investigación de la práctica a través de una aproximación casi epitelial a través del cuerpo y la palabra docente.

#### Francisco

Acompañar a Victoria es para mí la oportunidad de (re)habitar como docente, volver a pensar sobre mí mismo cuál es el lugar que sostengo, entre el dolor y el placer, en el reconocimiento de mi cotidiano. Cuando Victoria me fue relatando su experiencia al entrevistar a los docentes de sus Tesis, sentí que lo que ella me compartía era volver a vivir una vida. Valeria, Ignacio y René, no son solo entrevistados informantes de su investigación sino que ya son parte de su vida. Las voces que le compartieron le permitieron descomponer biografías que, entre lo ajeno y lo propio, movilizan un desplazamiento en el que el dato deviene en experiencia. Su experiencia (auto)etnográfica es rica, porque Victoria es una investigadora atenta a preguntarse como compone sus datos en su respetuosa contextualidad. Leer sus narrativas me colocó en una constelación en la que la conversación no busca descubrir saberes para la docencia argentina, sino más bien la escucha de quiénes somos cuando investigamos y nos preguntamos sobre este oficio.

Las formas en las que, en esta autoetnografía, se recuperan las biografías de los docentes –aquí reconocidos como “memorables”- más que una metodología específica a aplicar, en su trabajo importa qué nos pasa -como nos afectamos- con esos saberes que componemos. En ese sentido, la riqueza de esta autoetnografía abandona la pretensión de representar los saberes y como contrapartida abraza la inmediatez como horizonte de una difractada verdad. Más que identificar a los profesores memorables y sus características, el dolor y el placer son para Victoria formas de investigar. El valor de compartir este texto es para mí, entonces, la oportunidad de desplegar un interés desde el rigor a la erótica. Es decir, de dejar la receta del investigar por el modo en que nos afectan o qué es lo que los datos de una investigación hacen con nosotros. Las difracciones sensibles, además, demuestran como no son sólo los materiales lo que permiten hacer visible de una particular manera el mundo. Sino, como decía, nuestra bisabuela en común con Victoria el mundo depende del cristal con el que se lo mire.

#### María Marta

Convidada a la lectura de las composiciones autoetnográficas de Victoria me es posible sentir (en el sentido de sentimiento pero también de registro sensorial) sus encuentros con Valeria, Ignacio y Rene. El esfuerzo de Victoria como entrevistadora de asomarse a las vidas de sus interlocutores me sitúa en primera fila y me parece verlos, sentados cerca de la piscina del club, en la escuela, en el café. Con la narración de los lazos que los unen y la explicitación de quienes son en ese momento y qué les importa, me sentí transportada a esas reuniones: toda estaba allí y todo mi ser se implicaba en leerla.



Parecía darse permisos para perderse, correrse del guion preconcebido hacia el desenredo colaborativo de una inquietud imprevista común. Y el placer que esta licencia destilaba me hizo pensar en el placer que se desborda como categoría analítica de la investigación y aparece como una experiencia vivida para ellos y viviente para mí. Definitivamente no hay fronteras entre lo cotidiano y lo académico, la vida personal y la profesión docente, el conocimiento y lo que hace conmigo. Creo que la poética de Victoria es lo que ha logrado el conjuro de sumarme entera: es como si dejase suspendidas algunas imágenes que conozco acerca del principio de los tiempos (con mitos y fábulas, más que con tesis podadas de ambigüedades). Lo maravilloso es virulento, y me encuentro en las redes de historias como refugios para habitar.

Del placer y del dolor en la docencia aprendo mientras leo... primero aprendo la rebeldía con la que se escapan del texto y vienen a infectarme. Me leo en esas palabras, vuelvo sobre mi enseñanza (yo también, como María Marta y sus profesores “memorables” tengo el lente docente siempre calzado). Encuentro un punto en que placer y dolor son totalmente simbióticos: la batalla contra el dolor del otro, al volverse mi dolor, me moviliza... la derrota de la soledad, si no es posible vencer el sufrimiento, trasmuta en placer. Estos profes enseñan porque les duele; el dolor les obliga. El placer, magnánimo, parece devenir de la maravilla del acompañamiento, de unas pequeñas victorias que no cambian al mundo pero tampoco lo dejan indemne.

### **A modo de cierre: Un desplazamiento afectivo del dato a la experiencia**

La velada perspectiva biográfico/narrativa recupera una condición subjetiva, íntima y afectiva para el estudio de la docencia. Su indagación nos permite preguntar(nos) por los sentidos de ser profesor en la escuela secundaria argentina. Aunque sigue despertando ciertas incomodidades, miedos y desconfianzas entre los investigadores y regímenes científicos conservadores, en este artículo reafirmamos su valor e importancia, especialmente en la escena latinoamericana contemporánea caracterizada por la intersección de los marcadores de alteridad, la construcción de subjetividades y prácticas de gobierno de la población. En estos enclaves geoculturales, el dolor social es reconocido como una urgencia onto-ético-epistémica, pero también como un fenómeno capaz de arrogarnos el poder político para intervenir en las texturas sociales y las prácticas inscritas en el doble juego de permitirnos afectar y ser afectados, capaces de revivir la condición ética y estética de la existencia humana.

En tal ámbito nuestra expectativa es explorar la auto etnografía no como un método —de hecho no lo es— sino más bien como una narración empírica-teórica o como el modo de presentar los aprendizajes en una investigación. El análisis cualitativo, el ejercicio radical del extrañamiento, así como el privilegio de la intersubjetividad en la construcción del conocimiento capaz de descolonizar y pluralizar las percepciones establecidas colaboran con la motivación para dejar atrás el dato como resultado y vivir los contenidos de las investigaciones como experiencias que nos tocan.

Más allá de sus diferentes denominaciones y tradiciones en diversos contextos, las (auto)etnografías entrelazan múltiples métodos de recolección de datos —ya que las personas están constantemente elaborando (auto)biografías involuntarias— que entran en juego tanto con los soportes semióticos de la narrativa como con los modos de traducir/crear memorias. Por tanto reconstituyen un proceso de (co)biografización que incluye las implicancias sobre la persona que narra (Contreras, 2016), “en una matriz discursiva culturalmente heredada y socialmente estructura en función de parámetros institucionales, éticos y estéticos”. Más allá de los hechos relatados, cobra importancia la forma.



Es así como es posible fugarnos de las vertientes naturalistas y positivistas de la investigación educativa; apostando a la reflexividad de los participantes y la réplica sostenida de las conversaciones del trabajo de campo, asumimos que “describir una situación es construirla” (Vasilachis, 2007, p. 115) y cedemos a la tentación de gestar una realidad que pueda conmover y conmovernos. Como artesanos en la práctica de un oficio, quedamos implicados en todas las dimensiones que se han atribuido al Sujeto moderno pero también en sus dimensiones sensibles infravaloradas y los condicionantes histórico-sociales que, a pesar del afán moderno en negarlos, nos constituyen.

Hacemos carne las palabras de Rockwell: “la experiencia etnográfica, en el campo y en el archivo, transforma nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser” (Rockwell, 2009; 196). Y avanzamos aún más allá, al narrar como forma de texturizar nuestras vidas y recuperar la trama que nos reúne en la aventura compartida sobre el planeta.

Desde un diseño de investigación paradigmático, y en ejercicio de nuestro poder político (y pedagógico) soberano, hemos ido migrando en este proyecto hacia formas más personales, más humanizadas y solidarias de pensar la práctica científica. La vocación por refundar la nostredad, una o varias, parece una condición necesaria para que algo se altere y un insumo indispensable para un mundo vivible.

El placer y el dolor nos han convocado, inesperadamente, al quedar amarrados a los modos en que algunos docentes, “profesores memorables”, interpretan su trabajo en una escuela (políticamente) periférica. Siguiendo su rastro nos hemos animado a conversar con todo el cuerpo y toda la emoción, trocando dato por experiencia, muerte por vitalidad y la ficción de un sujeto autónomo por un cuerpo amorosa común.

Esperamos que esta narrativa envuelva también a quien la lea y le convide, también, experiencias.

### **Referencias bibliográficas**

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO, G. y MORGADE, G. (2008). “Educación, sexualidades y géneros”, In su: *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- ARFUCH, L. (2016). “El giro afectivo: Emociones, subjetividad, política”. *DeSignis* N°24, Buenos Aires, Federación Latinoamericana de Semiótica. Pp-245-254.
- BOLÍVAR BOTÍA, D. y FERNANDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BUTLER, J. (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- FLORES, V. (2017). *Interrucciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.
- GRECO, M.B. (2012). *El espacio político: democracia y autoridad*. Buenos Aires, Prometeo.
- HARAWAY, D (2014). *Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Buenos Aires, Puente aéreo.
- HOOKS, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Sao Pablo: Editora WMF Martins Fontes.



- KAPLAN, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En Kaplan y Orce (Coords), Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías (pp. 99-136) Buenos Aires, Noveduc.
- KAPLAN, Carina (2016) “El lenguaje es una piel”, In su: El género es más que una palabra. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LORDE, A. (2016) Lo erótico como poder y otros ensayos. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- MACÓN, C. y SOLANA, M. (Eds.) (2015) Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado. CABA: Título.
- MBEMBE, A. (2018). Necropolítica: Biopoder, soberanía, estado de exceção, política da morte. São Paulo, n-1edições.
- MURCIA, L. (2017). Relatos y experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes nóveles de escuela secundaria. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- PORTA, L. y FLORES, G. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior”. Praxis. Universidad Nacional de La Pampa. Volumen 16
- RAMALLO, F. y PORTA, L. (2018) “Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía” En Kaplan (coord). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp-59-75.
- RAMALLO, F. , PORTA, L y BOXER, M (2019) “Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. Praxis Educativa Vol. 23 N°3, pp- 1-13
- ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- ROLNIK, R. (2019). Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón.
- RUBIN, G. (2018). En el crepúsculo del brillo: la teoría como justicia erótica. Córdoba: Bocabulvana ediciones.
- SONTAG, S. (2003). Ante el dolor de los demás. Madrid: Alfaguara.
- SOUTO, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Ed. HomoSapiens.
- WAYAR, M. (2018). Travesti: una teoría lo suficientemente buena. Buenos Aires: Muchas Nueces.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Comunicación Social y Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Miembro de Grupo de Extensión Pedagógica. Correo electrónico: [vicparacomunicarme1@gmail.com](mailto:vicparacomunicarme1@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Correo electrónico: [franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

<sup>3</sup> Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e investigadora en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Directora Asociada de Revista Entramados-Educación y Sociedad. Correo electrónico: [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)



## UNA MYSTORY SOBRE LA FRUSTRACIÓN DE SENTIR LA TESIS COMO UN PROCESO MAQUILADO

### A MYSTORY TO TALK ABOUT THE THESIS PROCESS FEELING LIKE MAQUILA'S WORK

Sara Cortázar Robles<sup>1</sup>  
Elizabeth Aguirre Armendáriz<sup>2</sup>

#### **Resumen**

En este corto relato pretendemos presentarles una narrativa elaborada con una de las herramientas de la autoetnografía conocida como Mystory<sup>3</sup>, para representar en una performance crítica las situaciones en las que se pueden encontrar mujeres, madres, estudiantes de programas de posgrado; considerados éstos de calidad, por cumplir con parámetros establecidos por las instituciones que regulan la producción científica en el país, convirtiendo los procesos de elaboración de los proyectos de investigación en mera tramitología academicista, bajo una presión constante por el establecimiento de fechas límite y la entrega de avances de ese trabajo de tesis por secciones, las cuales se evalúan semestralmente. Es nuestro interés mostrarles la hechura de la narrativa autoetnográfica como un método de acompañamiento genuino para construir en el diálogo y a través de metodologías cualitativas, espacios de reflexión y análisis sobre las realidades de quien(es) escribe(n), dando cabida a la interpretación intersubjetiva de esas realidades. A través del texto se develan algunos caminos por los cuales la metodología cualitativa puede ser transitada; es decir, intentamos mostrar cómo la autoetnografía puede ser método, análisis, ejercicio narrativo, epistemología y producción de conocimiento a la vez; ofreciéndose como posibilidad de investigación y presentación de resultados de maneras megadiversas en el campo de las humanidades y de la Educación específicamente. Sin duda, sabemos que una performance narrativa nos puede llevar encontrar o descubrir en el microcosmos personal lo que se materializa en contextos interpersonales y viceversa, por ello la idea de compartir(nos) en lo que a continuación leerán.

**Palabras clave:** autoetnografía; tesis; metodología; madre; estudiante

#### **Abstract**

In this short text we intend to present to you a narrative written as Mystory known as a tool of autoethnography, to represent in a critical performance the situations in which women, as mothers and students of a PHD at the same time, have to reach the rate established by institutions that regulate scientific productions in this country, turning the processes of elaboration of research projects into mere academic paperwork, under a constant pressure due to the establishment of frequent deadlines for the delivery of progress of thesis work by sections, which are evaluated in semestral periods. It is our interest to show you autoethnographic narrative as a genuine method of accompaniment to build through the dialogue and qualitative methodologies, spaces for reflection and analysis in the particular reality of whoever writes, allowing for intersubjective interpretation of those realities in whoever reads. Through this text some paths are revealed to let us know how qualitative methodology can be traveled; it means, that we try to show how autoethnography can be a method, analysis, a





narrative exercise, epistemology and production of knowledge at the same time; offering itself as a possibility of investigation and the results presentation in megadiverse ways talking about the field of humanities and Education. Without a doubt, we know that narrative performances can lead us to find or discover in the personal microcosm what becomes real in interpersonal contexts and the other way around, hence the idea of sharing us in what you are going to read next.

**Keywords:** autoethnography; thesis; methodology; mother; student

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 15/12/2020

Aceptación: 29/12/2020

Érase una vez, una mamá que quería ser supermujer<sup>4</sup>; y un día, se le ocurrió que si diez años antes no había podido terminar una maestría por un sinnúmero de pretextos que le servían para justificarse, ahora que su hijo iba a la escuela tendría tiempo para hacerse especialista en su profesión.<sup>5</sup>

La mamá siendo muy valiente e inteligente<sup>6</sup> hizo un plan de vida para los dos años siguientes en los que estaría trabajando en su desarrollo personal. Había dedicado ya dos años y medio al cuidado casi exclusivo<sup>7</sup> de su, hasta entonces, único hijo. Cuidaba meticulosamente el tipo de alimentos que preparaba para él, estaba pendiente del cumplimiento de los horarios de toma de los medicamentos para sus alergias; cuidaba del medio ambiente y de su piel usando pañales de tela, de estimular su inteligencia, de pasar tiempo de calidad con él, velaba de su sueño y de que cada día hubiera una sonrisa en su rostro; pues eso le generaba gran satisfacción a la mamá creyendo que maternaba<sup>8</sup> excelentemente.

Así que esta mamá se preparó con un proyecto de vida para los siguientes dos años en el que ella era el personaje principal después de tanto tiempo. Realizó los trámites y atendió puntualmente todos los requisitos que le solicitaron; incluyendo una entrevista que todavía recuerda con bastante claridad. Casi por terminar la entrevista el Dr. Campos le preguntó a la mamá:

-Bueno y usted tiene un hijo, ¿verdad?

-Sí, así es Doctor -Contestó la mamá.

-Y ¿cómo le va a hacer para atenderlo? Porque la maestría le va a requerir mucho tiempo, ¿sabía?

-Bueno, pues ya lo veré cuando él vaya a entrar a la universidad -Y ambos rieron con ruido de risitas de guasa por el comentario.

Aquella mamá no sabía que poco de lo planeado se cumpliría, no sabía cómo se transformaría su vida personal y familiar, no sabía que terminaría haciendo una tesis autoetnográfica; no sabía de las dimensiones que dicha tesis trastocaría en su vida. Entró a la maestría y comenzó un camino que no sabía en dónde terminaría. Un camino en el autoconocimiento, en el descubrimiento de la sí misma que había estado quieta en lo profundo de ella.

A través de las clases de posgrado y de su propio proceso psicoterapéutico comenzó a explorar sobre las emociones que le provocaban la maternidad y todas sus implicaciones; como la división poco equitativa que había entre ella y su compañero de vida sobre las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. También aprendió sobre cómo

poder comunicarse con él de maneras más asertivas para llegar a mejores acuerdos. Además, ahora intentaba ajustarse al nuevo rol de estudiante, todo con la finalidad de alcanzar la autorrealización –según lo había aprendido de la teoría del Dr. Abraham Maslow (1943)<sup>9</sup>, quien desde la perspectiva humanista intentó explicar la motivación para lograr esa sensación de satisfacción, logro y estabilidad de los individuos–. ¡Y vaya que estaba aprendiendo esta mamá!

Fue a mitad de ese primer semestre en el que la mamá planteaba y se replanteaba el problema de su investigación<sup>10</sup> cuando comenzó a detectar que en ocasiones podía llegar a violentar a su pequeño, según ella al intentar corregirle en cierto tipo de conductas que, aun sabiendo como psicopedagoga que eran parte de las características del desarrollo, se sentía desequilibrada cuando creía que el niño se ponía en riesgo o cuando pensaba que las actitudes del niños la desafiaban; sin haber tomado conciencia todavía de lo que esas violencias tendrían como consecuencia para Emiliano.

Fue entonces también que leyendo un artículo tras otro para componer el Estado de la Cuestión de su protocolo,<sup>11</sup> la mamá notó que había considerado a las mujeres madres –sujetos de estudio– como victimarias de los menores; y notó que se veía a sí misma como tal, como la verdugo de su hijo, como si ella por transmisión genética supiera que en la corrección está implícita la transgresión al otro.<sup>12</sup> Y comenzó a preguntarse esta mamá ¿cómo podría comenzar a ser más congruente entre lo que estaba proponiendo en su tesis y lo que sucedía en su vida misma? ¿Qué era lo que pretendía lograr con su propuesta de intervención? ¿Eran solamente las madres quienes ejercían la violencia en los procesos de maternidad y de crianza de sus hijos? ¿Qué las llevaba a perpetuar el ciclo de la violencia con sus hijos e hijas? ¿Cómo detener o transformar estas dinámicas disfuncionales que se expanden a todas las capas de la sociedad?<sup>13</sup>

En eso estaba la mamá, cuando empezaron a llegar *las mujeres* a su vida. Si bien, la mamá había crecido en una familia donde las mujeres llevan la voz de mando de la organización de sus familias –casi, casi como matriarcado–; debido a que su madre tuvo cinco hermanas y solo un hermano varón, y ellas a su vez parieron una muchedumbre de otras mujeres,<sup>14</sup> ahora en esta etapa de su vida, el acercamiento era hacia otras mujeres fuera de ese clan familiar.

Para entonces, también había comenzado a relacionarse más frecuentemente con Alma<sup>15</sup> puesto que decidieron elaborar juntas un proyecto escolar en el que realizaron una intervención precisamente con un grupo de mujeres de mediana edad, conocidas y cercanas de Alma. La intervención consistiría en poner en marcha el Modelo de la Escalera de la Provención<sup>16</sup> (Casón, 2001) para promover el desarrollo de habilidades para la resolución no violenta de conflictos. Este grupo de mujeres de la mediana edad dio vida más adelante al Programa de Intervención que diseñó la mamá para trabajar con otro grupo de mujeres madres más jóvenes y cuyos resultados utilizaría para su trabajo recepcional.

Y así, sin proponérselo, trabajó durante casi un año, más de veintidós sesiones de psicoterapia para el autoconocimiento y el autoapoyo con esas mujeres de la mediana edad como un Grupo en Crecimiento Personal. Durante estas sesiones que Alma y la mamá llamaron Fase II y III, las mujeres pudieron resignificar vínculos con sus padres, madres, hijos, hijas y compañeros de vida; tomaron las decisiones y realizaron acciones que habían postergado para transformar sus vidas<sup>17</sup>. Eso era lo que la mamá buscaba con su proyecto, poder sanarse a sí misma, para poder ayudar a otras madres a sanar sus historias de crianza –si es que hubieran sido marcadas por la violencia– y a partir de eso se transformarían su maternidad y estilos de crianza por el bien de sus hijos e hijas.



Pensaba la mamá que, si la psicoterapia grupal funcionaba con estas mujeres, funcionaría también para las mujeres que participarían en su proyecto.

Junto al Grupo de Mujeres en Crecimiento Personal<sup>18</sup> se cristalizaron los alcances y propósitos del trabajo con el grupo de madres en el que quería intervenir aquella mamá. Estaba tan contenta esta mamá. Muchos de sus planes se estaban cumpliendo; cuando para finales de abril de 2016 notó una ausencia en su vida. Su compañera de lunas no había aparecido ese mes. ¿Qué habría pasado? ¿El ciclo hormonal se había alterado por la presión del posgrado? ¿Habían comenzado los días de menopausia para esta mamá? ¿La terapia de pareja había funcionado y... ESTABA EMBARAZADA?<sup>19</sup>

Con los nervios de punta por la entrega de trabajos finales del semestre y el horror<sup>20</sup> de suponer que estaba embarazada, finalmente el 30 de abril se hizo una prueba de embarazo con la que confirmó su suposición: ¡E S T A B A E M B A R A Z A D A ! Todavía la mamá cuando le preguntan qué sintió al saber de su segundo embarazo, no logra ponerlo en palabras.

La terapia de pareja le había removido cosas, las clases de psicoterapia Gestalt y Grupal con el Mtro. José le habían removido cosas, las Mujeres del Grupo en Crecimiento Personal le había removido cosas, pero esto... esto era todo lo que JAMÁS había soñado la mamá; y sin embargo esta criatura, no habría podido llegar –por paradójico que parezca–, en el momento más oportuno de la vida de la ya mamá *profesionistaestudiantedeposgrado*.

Con su beca de CONACyT ganaba casi el doble que impartiendo clases por honorarios como había hecho los últimos años, su primogénito se encontraba cerca de los cuatro años de edad y estaba creciendo sin hermanos, ella cumpliría pronto su cuarta decena de años, la criatura nacería en vacaciones de diciembre, en el tercer semestre la mamá cursaría solo tres materias del posgrado y ya en el cuarto semestre cursaría solo una asignatura. Además, cuando le contó de su embarazo a su amiga Hilda, ésta brinco del gusto y le dijo a la mamá angustiada:

–Todo se puede amiga. Con eso y más vas a poder tú.

Frase que la mamá se aseguró de introyectar<sup>21</sup> para no pasar un laaaaargo rato amargo los siguientes nueve meses.

Comenzó entonces la mamá el segundo semestre del posgrado, habiéndose replanteado su fabuloso plan inicial de vida para los próximos dos años, contando nueve meses del embarazo y al menos un año en lo que él o la recién nacida comenzaría a caminar. Por ese entonces también acudió la mamá con su compañero de vida a la cuarta revisión prenatal, donde confirmaron con sorpresa que el sexo de la criatura era mujer. Sorpresa porque sus anhelos estaban llenos de testosterona. Se había figurado una vida sin moños, faldas, vestidos o color rosa; sin embargo, con ella se sumaban más mujeres a su vida.

Esta hija mujer que le nacería, continuaría la línea genética de las mujeres de su familia. Mujeres fuertes, críticas (no criticonas), generosas, protectoras, contestatarias, resistentes, sabias; que huelen a galletas de miel y bailan cualquier género musical por el placer de sentir que vuelan. Una de ellas sería la hija de esta mamá; una de nosotras. Úrsula sería su nombre, como Úrsula Buendía.<sup>22</sup>

Pero no todo estaba dicho hasta aquí, en torno a la tesis y la vida de la mamá protagonista de esta historia, todavía faltaba alguien que le brindara el apoyo para poder articular sus ideas de tesis en un documento recepcional que avalara su formación como psicoterapeuta Gestalt y promotora de la Educación para la Paz; y para

su fortuna, como una ángel académica llegó a su vida la Dra. Elizabeth para orientarla en dicho menester. Ya había pasado el proyecto de la mamá por varias revisiones del Comité Académico del Posgrado y le había hecho correcciones al mismo según los lineamientos y estándares de los programas de posgrado de calidad.

Para el día de la primera cita de la mamá con la Dra. Elizabeth,<sup>23</sup> ya le había enviado previamente un documento bastante robustecido llamado académicamente *Protocolo*. No tenía idea aquella mamá de cuánto se ampliarían los márgenes de su tesis, de cómo se ampliarían sus horizontes cognitivos y personales con esta investigación, al presentarle la Dra. Elizabeth la A U T O E T N O G R A F Í A como método de producción de conocimiento y de indagación en las ciencias sociales.

Las preguntas hacían figura<sup>24</sup> bombardeando los pensamientos de la mamá que no paraba de preguntarse ¿Cómo era posible que contar su vida personal aportara al conocimiento científico? ¿Cómo hablaría de sí misma, de su propia experiencia de maternidad y por segunda ocasión como gestante? ¿Una tesis autoetnográfica tendría un alcance solamente exploratorio? ¿eso era bueno o malo?

Con tanto en qué pensar, la mamá se sentía entusiasmada y angustiada a la vez, continuaba preguntándose; ¿tendré que contar todos mis secretos en una tesis autoetnográfica? ¿A quiénes más les interesaría conocer las formas en las que violentaba a Emiliano pensando que lo disciplinaba? ¿Qué otra mamá se sentiría igual que ella, en una carrera por fabricar<sup>25</sup> una tesis, atender un hijo, parir una hija, salir todas la mañanas maquillada de su casa, pagar la luz, lavar los trastes, preparar comida a diario e intentar tener energía para sentirse feliz al final del día?<sup>26</sup> ¿Qué otra mujer que se llamara a sí misma feminista –como ella– tendría los mismos conflictos conyugales por la repartición equitativa y sin distinción de género del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos? ¿El Comité Académico aprobaría un proyecto como este?<sup>27</sup>

Así fue, esta mamá *ahoragestanteprofesionistayestudiantedeposgrado* presentó a finales de ese segundo semestre una propuesta de tesis autoetnográfica y fue validada por el Comité Académico. Ahora la mamá y la Dra. Elizabeth tenían la aprobación para transformar enteramente el documento en una autoetnografía. Y con toda calma se puso a “anidar” para darle la bienvenida esas vacaciones de diciembre, a su segunda hija. Pasaron juntas sus primeras cinco semanas de vida, hasta que la mamá tuvo que regresar al tercer semestre de clases de su posgrado.

Cuál sería el asombro de la mamá en ese semestre y comenzar a cursar el Seminario Metodológico II, pues en esa asignatura *se daba cuenta* que la autoetnografía se salía casi de cualquier marco referencial sobre metodología de la investigación.<sup>28</sup> En esa clase era frecuente que varias de las compañeras preguntaran “pero ¿no vas a hacer pre-test y pos-test? ¿Si vas a trabajar con grupo? ¿Cómo vas a sistematizar los datos, con SPSS o con AtlasTi?”. La doctora titular hacía aclaraciones sobre la peculiaridad del estudio de la mamá señalando las diferencias entre lo que sus compañeras estaban desarrollando y cómo ella lo tendría que definir, trabajar o denominar.

–Bueno, tu trabajo es de tipo exploratorio<sup>29</sup> porque a diferencia de ellas no andas buscando corroborar nada.

–Tu trabajo de intervención será cuasi experimental porque solamente harás una sola valoración al final del proceso.

–Tu instrumento no es de medición, es de corte enteramente cualitativo pues es un autorreporte (enteramente subjetivo).

Eso corroboraba que el método de la tesis de la mamá era enteramente cualitativo<sup>30</sup> y no existían hipótesis, supuestos, variables, instrumentos, sistematización de los datos,<sup>31</sup>

si acaso categorías<sup>32</sup> que servirían como guion para contar las *stories*<sup>33</sup> que se cuentan y dan cuenta de la problemática planteada desde la experiencia de la investigadora (Scribano y De Sena, 2009, p. 8); es decir, la mamá era a la vez objeto y sujeto de estudio en su propia tesis. El trabajo de campo era escribir, escribir sobre su vida y su proceso y su experiencia; y, aunque tuviera que hacer una intervención como ejercicio profesionalizante, no tendría que dar cuenta de los resultados de la experiencia o subjetividad de las participantes<sup>34</sup> sino de su propia experiencia y subjetividad al trabajar junto a la de ellas durante la intervención.

Para cuando la mamá logró precisar aquello, los tiempos y autoridades institucionales volvían a presionarla para presentar más avances. ¿Qué presentaría ahora si solo tenía un compendio de narrativas desordenadas y un montón de citas bibliográficas, principalmente de autoetnografía? ¿Cómo era posible que después de tan solo tres meses de haber salvado la primera presentación de avances de tesis tuviera que invertir más tiempo en ordenar en una estructura lineal sus apuntes personales? ¿Acaso se consideraba la elaboración de una tesis como un proceso maquilado y no de un continuum de construcción y deconstrucción de la investigadora?<sup>35</sup> ¿Qué más podía hacer sino ponerse a trabajar unos días antes de presentarse nuevamente frente al Comité?

Así que, finalmente se sentó a escribir autoetnografía, pero ¿cómo lo haría? Le pidió a su esposo aquella noche que acostara a dormir a la hija recién nacida y al hijo mayor. Se preparó con una jarra de café (ahora que había dejado de amamantar a la recién nacida) y comenzó a dar vueltas en la sala, antes de sentarse a escribir esta narrativa nacida de una epifanía.<sup>36</sup> Comenzó preguntándose qué story quería contar, y sobre qué. Si quería escribir autoetnografía tenía que hablar de ella misma, pero no tendría que ser necesariamente en primera persona, ¿o sí?

Entre todos los textos que había leído durante los últimos meses esta mamá, habían llamado su atención artículos y narrativas autoetnográficos a manera de obras de teatro, diálogos en paneles,<sup>37</sup> diálogos internos<sup>38</sup> o *stories* escritas como cartas<sup>39</sup> pero no lograba figurar cómo aparecería ella en un relato sin que pareciera un diario personal; de pronto, recordó que a su pequeño Emiliano le gustaba escuchar cuentos inventados o crear sus propias *stories* cada noche antes de dormir. Se sentó en la mesa del comedor de su casa, con una taza de café y su cuaderno de narrativas autoetnográficas, y comenzó a escribir aquella narrativa tan esperada.

¿Quién habría pensado que causara tal efecto (de estupor) su narrativa en los asistentes, durante aquella presentación de avances de tesis?<sup>40</sup> Ni siquiera ella había podido anticipar en ella misma todas las emociones que se removieron; por darse cuenta de que sabía y podía escribir autoetnografía, por la manera de presentar (sin *Power Point*, leyendo y con proyección del documento completo);<sup>41</sup> por todos los comentarios que recibiría de sus compañeras de grupo;<sup>42</sup> por mirar las caras de los presentes al terminar, incluyendo a la Dra. Elizabeth, cruzada de brazos con una media sonrisa.

Pasaron un par de meses y era el tiempo en que aquella mamá terminaba de cursar el tercer semestre del posgrado. Había escrito, al fin, un relato autoetnográfico (que de manera comprimida) resumía el planteamiento de su tesis con ese método de principio a fin.

Para la calificación final de Seminario Metodológico II tenía que elaborar además un artículo publicable en revista científica con los avances hechos sobre el capítulo metodológico; así que *ya encarrilada*<sup>43</sup> en la escritura autoetnográfica, se le ocurrió a la mamá que podía reelaborar y ensanchar aquella *story* para aprobar el semestre con calificaciones de excelencia. Resultó que la Doctora titular, la aprobó con un 95 de



calificación; así que, continuar desarrollando esa *story* para ser publicada y transformarse en el capítulo metodológico, ahora estaba completamente en manos de la Dra. Elizabeth y de ella.

Ese fin de semestre había sido de lo más extenuante, emocional y académicamente para la *madrededoshijosparejaestudiantedeposgrado*. Su vida transcurría entre pensar en el método, la intervención, maternar, las prácticas supervisadas, maternar, mejorar el relato, maternar, el grupo de mujeres de mediana edad, maternar, la convocatoria para el grupo de mujeres madres jóvenes, maternar, actividades en pareja, maternar, escribir narrativas, pensar en el método (de nuevo), maternar, replantear la estrategia de convocatoria, las amistades, maternar, la investigación documental, maternar... Así, el tiempo parecía transcurrir en un sentido ambiguo; como si por momentos pasara muy deprisa y otros muy lento. Por una parte, sentía que no había horas suficientes para completar su lista de pendientes (personales y académicos) y, por otra parte, después de las siete de la tarde parecía que nunca llegaría la hora de poder dormir.

A esa hora comenzaba a soñar despierta con llegar a la cama, se saboreaba el aroma de las sábanas, revivía una y otra vez en su cabeza la inmensa sensación de placer que le causa recargar la cabeza en la almohada, mientras seguía maternando;<sup>44</sup> y cuando por fin llegaba la hora de dormir, tenía sueños interminables con todo lo que quedaba pendiente por hacer y con todas las actividades del maternaje que le acometen día a día. No había noche que no soñara con las clases de Seminario Metodológico, con las presentaciones de avances de tesis frente al Comité Académico, con esta misma narrativa que la había levantado de la cama, desde las cuatro de la madrugada, dos noches seguidas para comenzar a escribirla y que no se borrara del todo con otros sueños.

Había comenzado a figurar otra narrativa autoetnográfica sobre las actividades de su cotidianidad que representarían la vida de una madre de dos hijos, compañera sentimental<sup>45</sup> y estudiante de posgrado; luego se daría cuenta de que era el tiempo lo que condicionaba todas esas actividades y la presión bajo la que se sentía constantemente por cumplir con estos roles lo mejor posible. Así fue como algunas noches atrás, arrullando a Úrsula cerca de las nueve de la noche, se comenzaron a entretejer estas líneas con la hermosa sensación de sentir el cuerpecito de la *cría* completamente recargado entre sus brazos y su pecho... "¿Cómo podría terminar de escribir el capítulo metodológico? ¿Tendría que hacer piloteo en su trabajo de autoetnografía? ¿O sobre la intervención? ¿Para qué serviría? Si el trabajo de intervención que la mamá realizaría era solo un ejercicio profesionalizante, ¿no había hecho ya un ejercicio similar con las mujeres de la mediana edad?" Quizá por esos pensamientos se le espantaría el sueño esa madrugada.

Como dije, a pesar de que intentaba cada día "estirar" el tiempo para hacer los más pendientes posibles, al terminarse parecía que seguían quedando muchos pendientes más por hacer. Al final del semestre el comité académico del programa le apremiaba para realizar la intervención lo más pronto posible y la mamá apenas había realizado una primera convocatoria por redes sociales que había resultado fallida<sup>46</sup> y no se explicaba el por qué... "¿Qué era lo que provocaba la falta de asistencia? ¿Cómo promovería el compromiso para la permanencia de las participantes? ¿Tendría que realizar una convocatoria personal con cada una?", era lo que seguía pensando mientras tarareaba una canción de cuna para dormir a su niña.

A pesar de la falta de audiencia a las sesiones, en las últimas semanas la mamá se había reencontrado con algunas madres jóvenes a quienes había conocido por causa de su quehacer como docente y ellas en condición de estudiantes, y se habían acercado,



intimando sobre sus experiencias de maternidad y crianza entre clase y clase...Intentó acostar a Úrsula lo más despacio posible para que no sintiera la ausencia de sus brazos y se despertara, pero fue en vano; la pequeña comenzó a moverse y buscándola, estirando sus piernecitas hasta tocar a su madre en la penumbra, así que se recostó un rato junto a ella para calmarla y terminar de hilar los pensamientos sobre los que seguía dando vueltas en su cabeza...

El solo hecho de habernos encontrado catalizó conversaciones muy descriptivas y extensas sobre casi cualquier tema alrededor de nuestro hijos e hijas; su crecimiento, nuestros sentimientos particulares hacia cada uno/a para quienes tenemos varios, sobre los mandatos obedecidos, sobre los que nos negamos a obedecer, las preocupaciones y las grandes alegrías; sobre nosotras, sobre nuestras parejas sentimentales... de todo, de todo se habló un poco en esos dos encuentros."

De pronto se da cuenta de que mirando la puerta del baño que queda frente a la cama,<sup>47</sup> ha cerrado los ojos y Úrsula ya está dormida, mientras más preguntas siguen surgiendo en su cabeza, "¿cómo podría mejorar la convocatoria? ¿Con cuántas participantes deberé contar en la intervención para que sean válidos los resultados?<sup>1</sup> ¿Cuáles serían los nuevos criterios de inclusión si no puedo formar un grupo de mujeres madres jóvenes estudiantes? ¿Ya me dormí?..."

Colorín colorado esta *story* ha terminado, ¿o no?

### Referencias bibliográficas

- AGUIRRE-ARMENDÁRIZ, E. y GIL-JUÁREZ, A. (2015). *Cuando contar la tesis es hacer la tesis: investigación y escritura autoetnográfica*. Ciudad Juárez, México: Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGUENSON, J. L. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. CDMX, México: Paidós Educador.
- ARJONA, D. (1º de septiembre de 2016). Si murieran mis hijos sería un alivio: Madres arrepentidas, el último tabú. *El Confidencial*. Recuperado de: [http://www.elconfidencial.com/cultura/2016-09-01/madres-arrepentidas-orna-d-onath-feminismo\\_1252969/](http://www.elconfidencial.com/cultura/2016-09-01/madres-arrepentidas-orna-d-onath-feminismo_1252969/)
- BEDOYA, M. H. y GIRALDO, M. L. (2010). Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 947-959. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a13.pdf>
- BLANCO, M. (mayo-agosto, 2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- CASCÓN-SORIANO, P. y MARTÍN-BERISTAIN, C. (2000). *La alternativa del juego I*. México: Los Libros de la Catarata.
- CASCÓN-SORIANO, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Belleterra, España: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos/Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- COLMENARES-ESCALONA, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios; Revista*

<sup>1</sup> Como en una investigación científica, o ante el Comité Académico, en el "mundo" de la academia...



- Latinoamericana de Educación, 3(2), 102-115. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de:  
<file:///C:/Users/Sears/Downloads/Dialnet-InvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf>
- DENZIN, N. K. (2006). Analythic autoethnography or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428. doi:[10.1177/0891241606286985](https://doi.org/10.1177/0891241606286985)
- DENZIN, N. K. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. Recuperado de:  
<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/77/43>
- Diccionario de la lengua española. (2017). Fabricar [Significado]. Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=HRUPsHJ>
- ELLIS, C; ADAMS, T. E. y BOCHNER, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 12(1). Recuperado de:  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- EPIFANÍA (s.f.). Epifanía por Homero Simpson [Archivo de video]. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=lHuM4eGC\\_NU](https://www.youtube.com/watch?v=lHuM4eGC_NU)
- FELIU, J. y GIL-JUÁREZ, A. (noviembre de 2011). El fracaso: sinsabores sobre escritura y ciencia. *Revista Umbral*, (5), 31-50. Río de Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/Sears/Downloads/el\\_fracaso\\_sinsabores.pdf](file:///C:/Users/Sears/Downloads/el_fracaso_sinsabores.pdf)
- GARCÍA-DUEÑAS, L. (2017). La imposibilidad de la maternidad. *Cuadrivio.net*. Recuperado de: <https://cuadrivio.net/la-imposibilidad-la-maternidad/>
- GARCÍA-MÁRQUEZ, G. (1986). *Cien años de soledad*. CDMX, México: Diana.
- GUTMAN, L. (2002/2015). *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*. CDMX, México: Paidós.
- GUTMAN, L. (2015). *La biografía humana*. CDMX, México: Paidós.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA-LUCIO, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- JOSSIELSON, R. y LIEBLICH, A. (2002). A framework for narrative research proposals in psychology. En R. Josselson, A. Lieblich y D. P. McAdams (Eds.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washintong, Estados Unidos de América: American Psychological Association.
- LÓPEZ-MUÑOZ, A. (2016). La Autoetnografía, ese pendiente necesario. *En Prácticas corporales de belleza como agencia social en mujeres juarenses: una perspectiva transgeneracional. Tesis de maestría con examen de grado* (abril, 2016). Co-dirigida por la Dra. Clara Rojas y la Dra. Elizabeth Aguirre Armendáriz. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, México
- MUÑOZ-POLIT, M. (2008). *La sensibilización Gestalt en el trabajo terapéutico; Desarrollo del potencial humano*. México: PAX.
- NOY, C. (2003). The write of passage: reflection on writing a dissetation narrative methodology. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 4(2), Art. 39. Recuperado de:  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/712/1543>
- ROMERO, I. (2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Revista Papeles del Psicólogo*, 25(88), 19-25. Recuperado de:  
[http://www.redalyc.org/pdf/778/Resumenes/Resumen\\_77808803\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/778/Resumenes/Resumen_77808803_1.pdf)
- PERLS, F. (1976). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.



- QUIVY, R. y CARPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. CDMX, México: Editorial Limusa.
- SÁNCHEZ-MARIÑEZ, J. (2008) Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrados profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y sociedad*, XXXIII(3), 326-341. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo
- SAU, V. (2004). *El vacío de la maternidad: madre no hay más que ninguna*. Barcelona, España: Acarya-Antrazit
- SCRIBANO, A. y DE SENA, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*. 34,1-15. Recuperado de: [www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html](http://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html)
- SOSA, L. C. (12 de marzo de 2017). El niño Dereck Alejandro fue asesinado: necropsia. *El Diario de Juárez*. Recuperado de: [http://diario.mx/Local/2017-03-12\\_53aa6a26/el-nino-derek-alejandro-fue-asesinado-necropsia/](http://diario.mx/Local/2017-03-12_53aa6a26/el-nino-derek-alejandro-fue-asesinado-necropsia/)
- SUPO, J. (2014). *Cómo probar una hipótesis. El ritual de la significancia estadística*. Perú: Bioestadístico EIRL. Recuperado de: <https://medicinainternaaldia.files.wordpress.com/2014/04/libro-cc3b3mo-probar-una-hipo3b2tesis-dr-josc3a9-sup0.pdf>
- VINDAS-GONZÁLEZ, A. (2010). Reflexiones sobre el ejercicio actual de la maternidad. *Revista Costarricense de Psicología*, 29(43), 47-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278246>

## Notas

- <sup>1</sup> Titulada del Programa de Posgrado Psicoterapia Humanista y Educación para la paz por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en 2018. Titulada del Programa de Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en 2002. Docente del Programa de Educación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desde 2006 a la fecha. [scortaza@uacj.mx](mailto:scortaza@uacj.mx)
- <sup>2</sup> Licenciada en Psicología; Maestra en Psicología Social y de las Organizaciones. Magister en Investigación en Psicología Social. Doctora en Psicología Social, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [eaguirrea@yahoo.com.mx](mailto:eaguirrea@yahoo.com.mx)
- <sup>3</sup> Para Denzin (2017) la *Mystory* “es, simultáneamente, una mitología personal, un relato público, y una performance que critica. Es una actuación dramática interactiva... El énfasis se pone en la performance y no en el texto escrito en cuanto tal” (p. 86).
- <sup>4</sup> Refiriéndose a lo que se considera ser mujer para el sistema patriarcal.
- <sup>5</sup> De formación universitaria como psicóloga, y en su ejercicio profesional como educadora, consultora educativa, psicoterapeuta infantil y docente en Educación Superior.
- <sup>6</sup> Cualidades que a la mamá le habían costado años de sesiones de psicoterapia entre sus 20 y 30 años.
- <sup>7</sup> Porque tenía ya algunos semestres como docente por honorarios en una de las universidades públicas de la localidad.
- <sup>8</sup> Entendida la maternidad no solamente como la capacidad de reproducción biológica de los cuerpos de las mujeres sino también como una trascendencia en el campo de lo social, económico y político, como resultado de las acciones de cuidado y atención a las necesidades de un menor mientras se forman “integralmente” (Sau, 1995, en Catalá, 2014, p. 231).
- <sup>9</sup> A theory of human motivation. (Maslow, 1943).
- <sup>10</sup> La violencia ejercida hacia los menores durante los procesos de maternidad y crianza, como parte de los mecanismos de disciplina y control de su conducta que mayormente ejercemos quienes maternamos.
- <sup>11</sup> Por ejemplo, uno de los artículos que le parecieran más interesantes a esta mamá fue el de “Reflexiones sobre el ejercicio actual de la maternidad”, en el que Vindas-González (2010) expone como conclusiones de las entrevistas realizadas a un grupo de mujeres que:
- Las madres en los tiempos actuales deben comprender que el ejercicio del maternaje, al incorporar nuevos elementos deviene complejo y que por ende es una tarea que implica una construcción,





imposible de realizar en solitario. Así los espacios de conversación informal entre madres y los espacios formales de reflexión y formación generalmente ofrecidos por las instituciones educativas y de salud contribuyen enormemente a la tarea. (p. 54).

Y el artículo de Romero (2004) la conmovió muchísimo, tanto por el método de intervención -psicoeducación y acción participativa- como por los resultados; ella trabajó con un grupo de mujeres para desvelar la violencia en su cotidianidad y prevenir dinámicas que la involucren en las siguientes generaciones:

Las mujeres participantes analizan en profundidad cuáles han sido los padecimientos a manos de sus agresores...van elaborando de forma individual, y más adelante de forma grupal, su propia pirámide de la violencia que ellas mismas han padecido...lo normal ya no es normal, aunque sea habitual...[y]...pueden defenderse de ello. Pueden transmitírselo a sus hijos e hijas, a otras mujeres presentes en su vida. Pueden prevenir la violencia. (p. 34)

Estas investigaciones iban ayudando a que la mamá se fuera formando una idea de cómo quería diseñar su programa de intervención con el grupo de madres jóvenes estudiantes universitarias.

<sup>12</sup> Bedoya y Giraldo (2010) argumentan que desde el momento del nacimiento y durante el desarrollo de las primeras etapas de vida es donde se inscribe la experiencia del maltrato parental, “y en muchas ocasiones aparece una cadena que perpetúa el maltrato entre generaciones. Madres y padres que fueron maltratados y que, a su vez, maltratan a sus hijos e hijas” (p. 948).

<sup>13</sup> También para entonces la mamá había leído bastantes noticias sobre homicidios y violaciones sexuales cometidos contra menores de la localidad donde vive.

<sup>14</sup> Lo que había dado como resultado un total de veintiuna mujeres componiendo la familia, junto a solo catorce hombres, contando a los maridos de ellas como parte de la familia extensa.

<sup>15</sup> Alma es una persona compañera de la maestría de la mamá, pero más que eso, la considera mentora de su fortaleza espiritual y digna de su admiración por el empeño para vivir feliz a pesar de las adversidades.

<sup>16</sup> La escalera de la Provención es un modelo de intervención que originalmente Paco Cascón (2001) diseñó para grupos escolares, para aprender a resolver los conflictos de manera no violenta, utilizando como principal recurso las dinámicas de juegos que promuevan la confianza, el aprecio y la cooperación entre quienes conforman dichos grupos. Gracias a lo efectivo que ha resultado ser el modelo se ha diversificado la modalidad de impartición y los tipos de grupos en los que se aplica, como en este caso con el grupo de mujeres de la mediana edad.

<sup>17</sup> Una de ellas se divorció después de haber vivido con la infidelidad de su esposo por más de dos años; otra comenzó a establecer límites a sus dos hijos quienes constantemente la rebasaban con sus exigencias, otra recién hizo el examen CENEVAL para entrar a estudiar a la universidad casi a sus cincuenta años.

<sup>18</sup> Los resultados de este trabajo se sistematizaron y han sido presentados en el Coloquio “Promoviendo una cultura de Paz” (UACJ, 2016), se presentaron en el Congreso del CNEIP 2017 y se analizaron con el programa de análisis Atlas ti en la asignatura de Seminario Metodológico II; donde la mamá encontró que al menos seis sesiones de trabajo bajo este modelo, deja saldos positivos en cuanto al desarrollo o mejora de los recursos propios que promueven la resolución no violenta de conflictos.

<sup>19</sup> Amerita Emoción Sorpresa.

<sup>20</sup> Horror NO Temor; temor es pertinente apenas para una situación en la que te encuentras un alacrán debajo de tu cama. La mamá sentía el horror de terremoto que se produce en la vida de una mujer con la llegada de cada hijo o hija.

<sup>21</sup> Los introyectos para Perls (1976), son cuerpos extraños (ideas, críticas, actitudes aprendidas, modos de actuar, de sentir y de evaluar (provenientes del ambiente, que toman nuestra mente por morada y “el mecanismo mediante el cual estos cuerpos extraños son agregados a la personalidad de nosotros los denominamos introyección” (p. 44).

<sup>22</sup> Como aquella mujer del libro de “Cien años de soledad” de Gabriel García Márquez (1986) que nutrió, crio y sostuvo la vida de cinco generaciones de José Arcadios.

<sup>23</sup> Al pasar los meses y las sesiones de Asesoría de Tesis con la Dra. Elizabeth., la mamá comenzó a notarse bastante entusiasmada antes de cada entrevista con su mentora académica, pues percibía en ella acciones maternas, de atención y cuidado a sus procesos de construcción del conocimiento mostrándole de a poco y muy detalladamente cómo se escribe una autoetnografía y su relevancia en el campo académico; tenía hacia la mamá una consideración empática sobre sus necesidades *ahoracomogestanteprofesionistayestudiantedeposgrado*; en las presentaciones de avances de tesis hablaba sobre *nuestro* trabajo, *nuestros* avances; y, fenomenológicamente adoptaba una postura corporal con el tórax hacia adelante, la frente bien alzada y un tono de voz firme cuando se dirigía a los miembros del Comité Académico –“¿Hay alguna pregunta sobre el método o la forma de presentación? ¿Alguna aclaración que hacer?”–, lo que generaba en la mamá la sensación de seguridad y de autoafirmación. Por todo ello, la mamá sentía que la Dra. Elizabeth y la A U T O E T N O G R A F Í A le habían devuelto la parte de su yo disidente, de su yo subversivo, de su yo feminista... pero esa es otra *story*.





<sup>24</sup> La palabra Gestalt se define como una configuración “y la forma en particular en la que se organizan las partes individuales que la constituyen” (Perls, 1976, p. 19); por tanto, podemos considerar una Gestalt en como una totalidad de la suma de las partes organizadas según la percepción de cada persona y “una totalidad está formada de una figura y un fondo. La figura es lo que sobresale del fondo es la parte de la experiencia que es significativa en el aquí y el ahora” (Muñoz-Polit, 2008, p.130).

<sup>25</sup> Definición tomada del Diccionario de la Lengua Española (2017) como producir objetos en serie, generalmente por medios mecánicos.

<sup>26</sup> Cabe señalar aquí, que esta mamá tuvo que deconstruir y re-construir varias ideas acerca de la maternidad y la crianza; pues gracias a su incansable búsqueda de literatura referente al tema tuvo acercamientos a posturas antagónicas a lo que comúnmente se considera ser una buena madre. Hubo un primer artículo que leyó sobre el libro “Madres arrepentidas: Si murieran mis hijos sería un alivio” donde la autora Orna Donath publicado en 2016, expone 23 testimonios de madres arrepentidas y sus propias reflexiones sobre los condicionamientos sociales de este rol:

Son mujeres física y emocionalmente sanas empujadas por la sociedad occidental primero a la maternidad y después a la soledad. Su arrepentimiento es una señal de alarma que debería hacernos replantear y mejorar nuestras políticas reproductivas, pero también obligarnos a aceptar la maternidad como una relación humana más, no un rol obligatorio de la sacralidad... (Arjona, 2016, párr. 7);

Lo que hizo que esta madre se cuestionara sobre su “autoexigencia” para cumplir debidamente con este estereotipo y sobre la supuesta conformidad con las responsabilidades asumidas sobre el cuidado de los hijos, como despertar solo ella para amamantar, bañar a los hijos, estar al pendiente de sus tres comidas, del horario de los medicamentos o de los atuendos diarios que debían usar; solo por el hecho de ser mujer.

Después de este artículo siguieron varios más que removían lo concebido y hacían que la madre se replanteara tanto el tema de tesis como las condiciones en las que vivía su maternidad, llamó su atención en particular el texto de García-Dueñas (2017) en el que donde menciona que “la sociedad occidental todavía cree que la mayor parte de la responsabilidad-tiempo que implica la crianza debería ser asumida por la madre y que ésta debe sacrificar otros aspectos de su vida para cumplir con esta expectativa” (párr. 11).

<sup>27</sup> La mamá sentía justificados sus temores ante las críticas que pudiera recibir en la presentación de avances pues había leído que “las presentaciones...[de avances de tesis]... frente a los Comités Académicos, usualmente derivan en discusiones sobre cuántos participantes los estudiantes necesitan para su propuesta, aunque todos los términos de la investigación estén bien especificados en cuanto a los avances o...[luego preguntan]...por qué ha sido escogido ese grupo en particular como objeto de estudio y no otro, etc.” (Parafraseo de Josselson, Lieblich y McAdams, 2002, p. 261).

<sup>28</sup> “La autoetnografía está distanciada de los estándares científicos sociales por ser insuficientemente rigurosa, teórica y analítica, y por ser demasiado estética, emocional y terapéutica” (Parafraseo de Ellis, 2009; Hooks, 1994; Keller, 1995, citados en Ellis, Adams y Bochner, 2011, p. 11)

<sup>29</sup> Debido a que los resultados que se obtendrán no son previsible y no existe explicación antecedente del fenómeno estudiado (Quivy y Carnpenhoudt, 2005).

<sup>30</sup> Según Álvarez-Gayou (2014, p. 31) en la metodología cualitativa el que investiga observa el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es decir, se les considera como un todo que no puede ser reducido a una variable pues, “los métodos cualitativos son humanistas dado que la información de las personas no se reduce a datos estadísticos.”

<sup>31</sup> Ya lo señalaban Josselson, Lieblich y McAdams (2002, p. 260), que “los estudiantes que desearan trabajar lo cualitativo o métodos narrativos... no tienen hipótesis...[en sus investigaciones] y tratando de trabajar bajo un formato estandarizado de Proyecto, se quedan atascados y terminan presentando disertaciones hermenéuticas”, que no los eximen de una interpretación sobre un objeto de estudio que no son ellos mismos.

<sup>32</sup> Como parte del trabajo de tutorías en primer semestre, esta mamá tuvo que definir las categorías bajo las cuales desarrollaría su intervención y su análisis y ya para el tercer semestre definió que más que categorías, sería temas de discusión en cada sesión del programa de intervención con el grupo de madres jóvenes y sobre los que exploraría. Como las palabras clave de su tesis, las categorías podrían considerarse: autoetnografía, violencia, maternidad, crianza y conciencia.

<sup>33</sup> Desde la conceptualización de Aguirre E. en *Cuando contar la tesis es hacer la tesis*, en donde expone que “...una *story* no es solo analítica de principio a fin, también es teórica” (2015, p. 143).

<sup>34</sup> Hasta entonces la mamá ya había seleccionado un grupo de siete mujeres madres jóvenes cuyo principal criterio de inclusión era que hubieran atendido a alguna asignatura de las que había impartido la mamá en el Programa de Educación de su (también) casa de estudios. Estas mujeres eran parte de lo que se considera una muestra no probabilística, deliberada y/o por conveniencia, ya que “no hay ningún procedimiento, ninguna acción ni razón [para la selección]; en suma, no hay ninguna forma de seleccionar la muestra, es simplemente deliberado” (Supo, 2014, p. 21).

<sup>35</sup> Se preguntaba esto, porque ya había leído varios artículos sobre autoetnografía y uno de ellos particularmente había llamado su atención, pues en él se discutía sobre las formas de construir una tesis posmoderna como rito



de paso en una institución moderna, Noy (2003) señala además los puntos en los que convergen lo personal y una disertación de posgrado, por ello expone que “no la veo como un producto... [(la disertación)], un producto final ubicado al final de una línea de producción estresante, sino como un reflejo de su propio devenir... de las numerosas dudas ("cotidianas"), desafíos, retrocesos, avances, frustraciones, iluminaciones, satisfacciones e inseguridades” (párr. 22). Cuestión con la que se sintió empática la mamá con los requerimientos de presentación de avances de tesis tan frecuentes por parte de la coordinación del posgrado y el Comité Académico, ¿cuál era su gran interés de convertir la hechura de una tesis en una línea de producción estresante en la que todos tendríamos que avanzar al mismo ritmo?

<sup>36</sup> La mamá conoció el concepto de epifanía por Denzin (2017) quien dice que, “se trata de eventos historiados, de narrativas que reorganizan la cronología en múltiples y diferenciadoras formas y capas de experiencia significativa” (p. 85); sin embargo, meses antes, en una de las primeras asesorías la Dra. Elizabeth le había mostrado un video de los Simpson en donde Homero (el padre de familia) tuvo una epifanía resultado de una ceremonia con una indígena norteamericana quien le revela que solo a través de la “manifestación repentina de una verdad” podrá salvarse a sí mismo y a Springfield. Para aquella mamá que había crecido la mayor parte de su adolescencia en los 90's viendo la serie de caricaturas de los Simpson, aquel momento en que la Dra. Elizabeth le mostró el video, estuvo lleno de nuevos aprendizajes y comprendió que su tesis tendría que trascender las narrativas con estilo de diario de campo que había estado elaborando hasta el momento.

<sup>37</sup> Aguirre-Armendáriz y Gil-Juárez, 2015.

<sup>38</sup> López-Muñoz, 2016.

<sup>39</sup> Feliu y Gil-Juárez, 2011.

<sup>40</sup> Quizá la Dra. Elizabeth sí supuso que resultaría en un éxito aquella narrativa presentada como avances pues en la última sesión de asesoría antes de la tan mencionada presentación, le había expresado a la mamá el gusto que le había dado leer aquella narrativa; la cual se dedicaron a *limpiar* y *vestir* para presentar en la fecha indicada por el Comité Académico.

<sup>41</sup> Desde que terminó de leer el título, sintió impulsivamente la necesidad de levantar la mirada para ver el rostro de los pocos asistentes que habían llegado a tiempo. La intensidad de la ansiedad que sentía aquella mamá subía y baja por el pecho, sentía el golpe de la sangre en las venas del cuello entrecortándole la voz; quizá también era en parte por los sentimientos que le evocaba leerse a sí misma en aquella *story*.

<sup>42</sup> Una de ellas se limpió las lágrimas cuando la mamá terminó su lectura y comentó “yo te quiero dar las gracias (nombre de la mamá) por hacer visible todo lo que vivimos las mujeres que somos madres y estudiamos un posgrado” y después me mandó un notita la cual sacudió a la mamá de todas sus capas neuróticas (Perls, 1976) y también lloró de agradecimiento; otras hicieron comentarios como “te aventaste”, “me hiciste chillar, qué bárbara”, “hasta la se me puso la piel chinita. Ya me dieron ganas de tener hijos”.

<sup>43</sup> Dicho común entre los familiares y conocidos de la mamá.

<sup>44</sup> Bañar a los dos hijos, alimentarlos, preparar pañaleras, maletas para la clase de natación del siguiente día, cortarles las uñas, lavar y hervir teteras, portear, cambiar pañales, lavar ropa (obvio de los menores, al menos dos veces por semana), arrullar, poner a eructar, acompañar en el juego, estimular sus sentidos, contar cuentos, consolar, etc. (Agregue usted más actividades si omití alguna otra que desempeñemos como parte del maternaje y la crianza)

<sup>45</sup> Sin querer omitir o invisibilizar la complejidad de las relaciones de pareja, ésta mamá integraba poco al personaje del compañero de vida en sus *stories*, porque aún no resolvían (ella y la Dra. Elizabeth) de qué manera debería aparecer o cómo justificar esas ausencias.

<sup>46</sup> Había creado un grupo en Facebook con el nombre de “Círculo de Mujeres por la Maternidad y la Crianza con Conciencia” al cual invitó a dieciséis conocidas a quienes les había dado clases en la Licenciatura de Educación de la UACJ. Todas ellas respondieron al primer llamado en el cual la mamá les solicitó sus horarios disponibles para asistir al grupo y explicó los objetivos de la propuesta. Las respuestas se dividían en dos horarios posibles en los que atenderían al menos siete de ellas; así que les pidió a quienes disponían de los sábados que acudieran a finales de mayo a la primera sesión para presentarse entre todas y explicarles un poco más sobre el proceso. Cuál fuera su decepción al recibir en esa primera sesión únicamente a dos personas. Volvió a comunicarse con todas ellas por medio del grupo de Facebook y reprogramaron la sesión para una semana después respondió la mayoría de las ellas, pero a la siguiente sesión ocurrió lo mismo, llegó una de las mujeres que había asistido la primera vez y otra “nueva”. Ellas fueron las que le dieron la idea de ampliar la invitación a otras mujeres que se habían convertido en madres recientemente y que habían sido mis estudiantes también. Por lo que, el siguiente verano lo pasó entre cafeterías, restaurantes infantiles y/o de buffet, hablando con otras cinco mujeres, interactuando con ellas y sus hijos, explicando los propósitos y finalidades de la intervención, la modalidad del programa y su interés personal por desarrollar este trabajo.

\*El resultado de esa convocatoria y el análisis de la intervención son la composición del capítulo de análisis con el cuarto performance.

<sup>47</sup> Una cama doble, donde duermen los cuatro en *colecto* familiar.

## A PANDEMIA DA COVID-19 E AS MÁSCARAS SOCIAIS

### THE COVID-19 PANDEMIC AND SOCIAL MASKS

### LAS MÁSCARAS SOCIALES Y PANDÉMICAS DEL COVID-19

Barbara Rocha<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Um cenário mundial atípico, marca 2020, uma pandemia causada por um vírus mostra ao ser humano que ela pode menos do que acredita no controle do ambiente terrestre. Em Salvador as medidas guiadas pelos Organismos Mundiais da Saúde são seguidas por muitos indivíduos. Contudo o que pesa mais na vida das pessoas que estão em vulnerabilidade social? Se proteger do vírus e morrer de fome, ou seguir o ritmo de vida em busca do "pão de cada dia" pondo a vida em risco devido a contaminação? Essa escrita traz um recorte desse momento histórico, reflete como as pessoas em situação de vulnerabilidade social são influenciáveis pelas mídias digitais. Elucida como o Estado brasileiro tem garantido (se é que tem) condições mínimas de vida para essa população. Contribuem com essa reflexão: Mbembe (2016), Brum (2020). Leis: nº 8.742/93; nº 12.435/2011; nº 12.470/2011 e nº 13 982/2020. Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011. Artigos de sites como: Brasil Urgente Bahia, Correio da Bahia, Uol, dados do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, entre outros. A metodologia é qualitativa na perspectiva do estudo de um caso. Os resultados visam compreender o que representa o benefício de prestação continuada (BPC) e os objetivos do Projeto de Lei nº 3803/2019 que esteve em consulta pública e não teve divulgação na mídia televisiva, muito menos em redes sociais como WhatsApp.

**Palavras-chave:** pandemia da Covid-19; redes sociais; vulnerabilidade social; benefício de prestação continuada

#### **Abstract**

An atypical world scenario, marks 2020, a pandemic caused by a virus shows the human being that it can less than believe in the control of the terrestrial environment. In Salvador, the measures guided by the World Health Organisms are followed by many individuals. However what weighs more on the lives of people who are socially vulnerable? Protect yourself from the virus and die of hunger, or follow the pace of life in search of "daily bread" putting your life at risk due to contamination? This writing brings a snapshot of this historic moment, reflecting how people in situations of social vulnerability are influenced by digital media. It elucidates how the Brazilian State has guaranteed (if any) minimum living conditions for this population. Contribute to this reflection: Mbembe (2016), Brum (2020). Laws: nº 8.742 / 93; No. 12,435 / 2011; 12.470 / 2011 and 13 982/2020. Decrees No. 6,214 / 2007, No. 6,564 / 2008 and No. 7,617 / 2011. Articles from sites such as: Brasil Urgente Bahia, Correio da Bahia, Uol, data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Health Department of the State of Bahia, among others. The methodology is qualitative from the perspective of a case study. The results aim to understand what the benefit of continuous provision (BPC) represents and the objectives of Bill No. 3803/2019, which

was in public consultation and had no publicity on television media, much less on social networks such as WhatsApp.

**Keywords:** covid-19 pandemic; social networks; social vulnerability; continuous installment benefit

### Resumen

Un escenario mundial atípico, marca 2020, una pandemia provocada por un virus muestra al ser humano que no puede creer en el control del medio terrestre. En Salvador, las medidas guiadas por los Organismos Mundiales de la Salud son seguidas por muchas personas. Sin embargo, ¿qué pesa más en la vida de las personas socialmente vulnerables? Protegerse del virus y morir de hambre, o seguir el ritmo de la vida en busca del "pan de cada día" poniendo en riesgo su vida por la contaminación? Este escrito trae una instantánea de este momento histórico, reflejando cómo las personas en situaciones de vulnerabilidad social son influenciadas por los medios digitales. Aclara cómo el Estado brasileño ha garantizado (si las hubiera) condiciones mínimas de vida para esta población. Contribuye a esta reflexión: Mbembe (2016), Brum (2020). Leyes: nº 8.742 / 93; Nº 12.435 / 2011; No. 12,470 / 2011 y No. 13 982/2020. Decretos No 6.214 / 2007, No 6.564 / 2008 y No 7.617 / 2011. Artículos de sitios como: Brasil Urgente Bahia, Correio da Bahia, Uol, datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y del Departamento de Salud del Estado de Bahía, entre otros. La metodología es cualitativa desde la perspectiva de un estudio de caso. Los resultados pretenden comprender qué representa el beneficio de la prestación continua (BPC) y los objetivos del Proyecto de Ley No. 3803/2019, que estaba en consulta pública y no tuvo publicidad en los medios televisivos y mucho menos en redes sociales como WhatsApp.

**Palabras clave:** pandemia de Covid-19. Redes sociales. Vulnerabilidad social. Beneficio de pago continuo.

Recepción: 10/11/2020

Evaluado: 01/12/2020

Aceptación: 28/12/2020

### Feliz 2020, para quem?

"Adeus ano velho, feliz ano novo, que tudo se realize, no ano que vai nascer, muito dinheiro no bolso, saúde para dar e vender..." (David Nasser / Francisco Alves)

O início<sup>2</sup> de 2020 na Bahia, Salvador em especial, começa com o debate sobre o isolamento físico necessário para conter o avanço da pandemia da covid-19.

Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19).

Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa.

A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus. Os

coronavírus mais comuns que infectam humanos são o alpha coronavírus 229E e NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1. (BRASIL, Ministério da Saúde, 2020<sup>3</sup>)

As autoridades internacionais, nacionais, estaduais e municipais de saúde determinam tal isolamento. O termo escolhido isolamento físico se dá devido a leitura de Brum (2020), que afirma:

Quem criou esse conceito —“isolamento social”— estava com falha de raciocínio. O que temos que fazer e muitos estão fazendo é “isolamento físico”, como apontou no Twitter o sociólogo Ben Carrington. O que está acontecendo hoje é exatamente o contrário de isolamento social. Fazia muito tempo que as pessoas, no mundo inteiro, não socializavam tanto (BRUM, 2020).

Contudo, a mesma autora destaca que “na pandemia de coronavírus há o mesmo *apartheid*. É bem explícito qual é a população que tem o direito a não ser contaminada e qual é a população que aparentemente pode ser contaminada” (BRUM, 2020).

A divisão de classes, e a exploração da força trabalhadora seja da empregada doméstica, seja do porteiro de prédio, os quais seguem “servindo seus senhores”, para que estes possam seguir com algum conforto nos tempos do covid-19 caracteriza a afirmação de Brum. Para Boaventura Santos (2020) a premissa do sistema capitalista é que todas as pessoas são iguais, mas, como há diferenças naturais entre essas pessoas, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores.

Diante desse colonialismo e patriarcado assiste-se às políticas públicas de um Estado cada vez mais mínimo, que não garante à população que vive da venda da sua força de trabalho o direito de ficar em casa, com a remuneração salarial mantida nem com apoio dos benefícios sociais, como auxílio emergencial, bolsa família, muito menos conhece a população do país que governa.

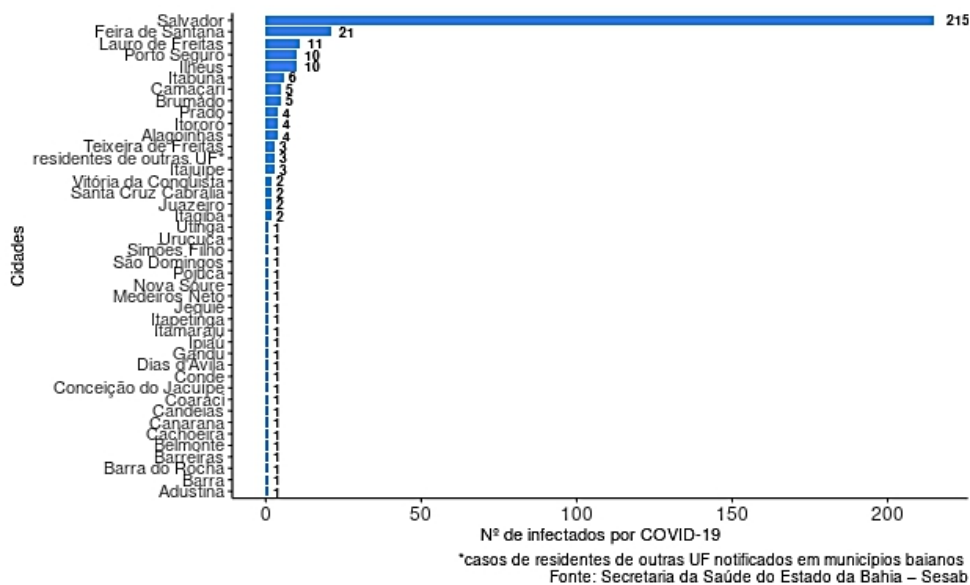
A pesquisa do Ipea<sup>3</sup> aponta que o auxílio emergencial do governo federal foi a única fonte de renda em 4,5 milhões de domicílios brasileiros (6,6% do total). Segundo o levantamento, entre maio e junho, o número de residências que dependem exclusivamente aumentou em um milhão. Nesse mesmo contexto o Brasil descobre mais de 46 milhões de pessoas que não aparecem em qualquer ‘lista sociodigital’ do Governo. Essas pessoas não tem endereço, nem celular, não tem CPF, muitos são analfabetos e a maioria fica isolada nos guetos urbanos ou esquecidos no habitat rural.

Logo, se “qualquer quarentena é discriminatória” (BOAVENTURA SANTOS, 2020, p.28) no Brasil essa além de ser discriminatória revela seres humanos sobrevivendo em situações desumanas. Boaventura Santos (2020) afirma que a pandemia veio para por fim ao modelo de sociedade que se instaurou a partir do séc. XVII.

A Secretaria da Saúde do estado da Bahia (SESAB) divulga diariamente os gráficos com o número de infectados na cidade desde que o isolamento físico se institui como um imperativo de acordo com o gráfico 01.



Gráfico 01: Infectados por COVID-19 por município, Bahia, 04-04-2020



Os meios de comunicação reforçam que esses números aumentarão de forma exponencial e que o isolamento físico é o único meio eficaz para o controle da contaminação. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e as Secretarias da Saúde Estaduais e Municipais, demonstram matematicamente o despreparo dos Sistemas de Saúde, inclusive em países desenvolvidos, para atender a população infectada, tornando o movimento “#fiqueemcasa cada vez mais necessário.

As mídias digitais e televisivas informam que esse vírus apesar de se espalhar de forma muito rápida, possui uma taxa de letalidade<sup>4</sup> (morte) pequena, em torno de 2,38%. Ainda assim o número de óbitos em todo o mundo é assustador. Esse dado está atrelado tanto ao não conhecimento científico da atuação desse vírus no organismo humano como da falta de espaço físico e material do sistema de saúde (hospitais, clínicas, postos de saúde) para atender a todos de forma equânime.

Faz-se necessário refletir sobre o motivo que leva parcela da classe trabalhadora, em Salvador, que vive na informalidade, mesmo estando em desvantagem, em relação a classe que vive da exploração do trabalho, não tenha se conscientizado da necessidade desse isolamento físico, uma vez que terão menos chance de atendimento no Sistema Único de Saúde, e não terão condições financeiras de custear o serviço privado de saúde. Nesse contexto as fake News assumem uma posição de destaque, a qual influencia de forma negativa atitudes de muitos sujeitos. Com as fake News necessitamos buscar soluções na democracia participativa no nível dos bairros e comunidades, mas às comunidades não chega educação cidadã, como equalizar essa situação? (BOAVENTURA SANTOS, 2020)

É nesse cenário que essa escrita propõe uma reflexão sobre as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social e que necessitam de programas do governo Federal para garantir suas necessidades básicas. Estas não buscam o momento da diversão e do prazer, buscam garantir o direito à alimentação, saúde, saneamento básico garantidos na Constituição Cidadã o artigo 6º versa:

Em âmbito nacional, o Art. 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988 aponta que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Tal posicionamento explicita os chamados "direitos sociais", dando conta então de dimensões importantes para o bem-estar da população (BRASIL, 1988)

Esse trabalho traz o estudo de um caso, segundo Ludke (2011) se o pesquisador quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, o estudo de caso se faz ideal. Uma emissora de tv divulga em seu canal no YouTube o caso de uma senhora deficiente Intelectual que tenta suicídio num viaduto do bairro da Federação em Salvador.

Ela teve seu benefício de prestação continuada suspenso, justamente num momento em que o mundo enfrenta uma pandemia, a qual impede os indivíduos em condições de vender sua força de trabalho atuem no mercado de trabalho. Sobre essa seleção vale avaliar o que diz Mbembe (2016):

De fato, é sobretudo nesses casos que a seleção de raças, a proibição de casamentos mistos, a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos foram inicialmente testados no mundo colonial. Aqui vemos a primeira síntese entre massacre e burocracia, essa encarnação da racionalidade ocidental (MBEMBE, 2016, p. 132).

É o Estado selecionando quem deve ou não viver, afinal controlando os corpos ele controla tudo. Contribuem com a reflexão desse tema: Mbembe (2016), Brum (2020). Leis: nº 8.742/93; nº 12.435/2011; nº 12.470/2011 e nº 13 982/2020. Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011. Artigos de sites como: Brasil Urgente Bahia, Correio da Bahia, Uol, contribuem com a produção desse texto como também dados do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, entre outros.

Os resultados visam compreender o que representa o benefício de prestação continuada (BPC) e os objetivos do Projeto de Lei nº 3803/2019 que esteve em consulta pública e não teve divulgação na mídia televisiva, muito menos em redes sociais como WhatsApp.

### **E as notícias se multiplicam, em quem confiar?**

Muitas são as especulações sobre esse vírus, Covid-19, há afirmações que a China tenha criado o vírus, (figura 01) pois com a disseminação dessa pandemia, pode assumir o controle das commodities no mercado internacional, superando os Estados Unidos.

Figura 01:

## **É #FAKE mensagem que diz que Pequim e Xangai não tiveram casos de coronavírus**

Mensagem diz que principais centros chineses não foram afetados para validar tese conspiratória de que a China criou um vírus para obter vantagens. Estudo mostra que vírus não foi criado em laboratório.

Por G1

02/04/2020 20h36 · Atualizado há 2 dias



Fonte:

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/04/02/e-fake-mensagem-que-diz-que-pequim-e-xanga-i-nao-tiveram-casos-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em 04 abr 2020.

Nessa mesma página é possível ler a postagem:

O outro argumento da mensagem falsa, de que o vírus é uma arma biológica da China, é refutado por um estudo que mostra que o vírus não foi criado em laboratório. Pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália encontraram evidências de que características do genoma do novo coronavírus são resultado de seleção natural (G1, Globo, 2020).

Outras reportagens similares, com mesmo cunho, são encontradas facilmente ao se fazer uma busca rápida no google, ver figura 02. Interessante pontuar que em todas aparece o ícone para compartilhar, seja pela face book, twitter e/ou WhatsApp. E é com um único click que se inicia a disseminação das fakes News.

Figura 02:

Opinião

## Vereador de Natal diz que chineses criaram coronavírus em laboratório para "roubar o mundo"

Na opinião do parlamentar, a suposta criação intencional do novo coronavírus tinha o objetivo de causar impactos na economia global. No Brasil, o dólar chegou a atingir R\$ 5,02

Por Redação - Publicado em 16/03/2020 às 12:06

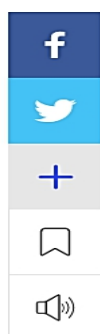


Fonte:

<https://agorarn.com.br/politica/vereador-de-natal-diz-que-chineses-criaram-coronavirus-em-laboratori-o-para-roubar-o-mundo/>. Acesso em 05 abr 2020.

Há também quem afirme que esse vírus, só atinge pessoas debilitadas, que apresentam alguma doença crônica, (figura 03) e que em atletas aposentados ou em jovens atletas, não passará de uma gripezinha.

Figura 03:



Do UOL, em São Paulo  
25/03/2020 17h58

Apesar das inúmeras críticas por seu [pronunciamento](#), [Jair Bolsonaro](#) (sem partido) viralizou na web por afirmar que por seu histórico de atleta, o [coronavírus](#) no alto dos seus 65 anos seria apenas uma "gripezinha" ou "resfriadinho".

Os brasileiros agiram em tom de ironia ao trecho citado por Bolsonaro em seu pronunciamento, já que ele pertence ao grupo de risco da doença e não há nada oficial que comprove que um ex-atleta tenha imunidade ao novo coronavírus.

Fonte:

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/25/bolsonaro-atleta-imagens-viralizam-e-presidente-vira-piada-na-web.htm>. Acesso 02 abr 2020.

Contudo o biólogo e pesquisador, Atila Iamarino, em entrevista para o programa de Tv Roda Viva<sup>5</sup> afirma:

A covid-19 mata muito mais do que a Sars (Síndrome Respiratória Aguda Grave) e o H1N1 por se tratar de uma nova infecção, desconhecida pelo sistema imunológico dos seres humanos. A covid mata de dez a vinte vezes mais que o vírus da gripe comum, hospitaliza de dez a vinte vezes mais pessoas que a gripe comum, então ela satura o sistema de saúde muito rapidamente, ela pode se transmitir para duas a três pessoas logo em seguida, isso é mais viral que memes na internet, que normalmente se espalham para duas pessoas ou menos, em média. E ela consegue fazer isso em questão de dias, então ela é muito preocupante por isso. (IAMARINE, Atila, 2020)

Em tempos de redes sociais, as notícias falsas (Fakes News) só aumentam, e contribuem para gerar desinformação e ampliar a ignorância sobre o que de fato acontece no país e no mundo.

A sociedade soteropolitana, inserida nesse contexto não é diferente. Os índices de baixa escolarização e de acesso aos bens culturais, permite que algumas pessoas se condicionem a receber informações prontas. Interpretadas por outrem. De modo geral, as pessoas não possuem o hábito de checar a veracidade dos fatos, salvo algumas exceções.

Na página do Ministério da Saúde encontra-se alguma fakes que são compartilhadas no *WhatsApp*, nos últimos dias do mês de março de 2020, ver figura 04. Muitas pessoas assumem o comportamento ingênuo de acreditar fielmente nas mensagens divulgadas. Não buscam nenhum tipo de estratégia de checagem relativa à veracidade das mesmas.

Figura 04: Ministério da Saúde, divulga o que é fake News.



Figura 05: Em um passado não tão distante:



Fonte: <https://www.diariodaamazonia.com.br/cinco-fake-news-que-beneficiaram-a-candidatura-de-bolsonaro/>. Acesso em 05 abr 2020.

Soma-se a essas posturas, o fato de que pessoas sem acesso a saúde, a saneamento básico, com baixa escolarização, e até idade avançada, tendem a ser mais ingênuas, ao receber uma informação pronta, pois essas surgem com um forte teor apelativo, e essa geração não é letrada tecnologicamente. É mister pontuar que uma parcela significativa da população baiana vive abaixo da linha da pobreza. Tal situação é atenuada com os programas sociais, entre eles o bolsa família.

### **E quando a pandemia traz a tona o foco da ignorância humana?**

“a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, Achille, 2018, p. 123)

É notório que algumas pessoas em situação de vulnerabilidade social, seja em situação de rua, ou em privação de algum serviço básico garantido na constituição tende a ser mais influenciável pelas redes sociais, ou “pelo boca a boca”. Essas pessoas, inclusive tendem a ignorar as regras do isolamento físico. Não se dão conta que a contaminação comunitária pode se agravar e por estarem na base da pirâmide social, possivelmente não terão acesso a um leito nos hospitais públicos. Sobre esse movimento Mbembe (2016) revela:

A percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minhas vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade (MBEMBE, 2016, p. 128-129)

Será esse o motivo que leva a população de baixa ou renda alguma não acatar as regras de isolamento, contribuir para o seu próprio aniquilamento? Aliás, como pensar em isolamento físico em situações onde uma família com 5 a 6 membros vivem em um ou dois ambientes (divididos entre sala, banheiro e cozinha)? Onde um ou outro adulto e até a criança retirava o sustento da família oferecendo algum serviço diário em um



ambiente laboral? Na periferia, muitos são os relatos. “*Temos que escolher se morremos de fome, ou de doenças causadas pelo Aedes aegypti ou nos contaminamos com a covid-19*” (anônimo). Para Boaventura Santos (2020) as regras de distanciamento foram elaboradas pensando numa classe social específica, não demonstra equidade.

É notório perceber a falta de percepção da população baiana para essa pandemia, se observarmos os dados dos bairros periféricos em Salvador, o município cria parcerias com a polícia militar para conter os estabelecimentos comerciais e feiras de alguns bairros, como Cajazeiras, pois a maioria da população se encontra nas ruas, muitos deles por não ter renda fixa, e necessitar montar sua banca para vender os produtos e tirar o dinheiro do dia para alimentar a família, logo as regras de distanciamento como foram tecidas podem colocar em cheque a própria democracia.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta no último censo, em 2010, que a população de Salvador era de 2.675.656, desses 36,8% acusa rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo. O correio da Bahia, publica em 2019 dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS), com base em dados de 2018, divulgados pelo IBGE em novembro de 2019.

O Brasil atingiu um nível recorde de pessoas vivendo em condições de miséria no ano passado, 13.537 milhões de brasileiros, contingente maior do que toda a população da Bolívia. Na Bahia, quatro em cada dez baianos (42,9% da população) **e um em cada cinco soteropolitanos (22,3%) vivem nessa condição**. Em números absolutos, são 6,3 milhões de pobres e 1,9 milhão de extremamente pobres no Estado. (BAHIA, redacao@correio24horas.com.br<sup>7</sup>. 2020)

Diante das questões sociais, aliadas às limitações dos sistemas de saúde com leitos e respiradores insuficientes, falta de material de higiene e proteção básica, como: luvas, óculos e máscaras para os profissionais de saúde, o que deve esperar a população de baixa ou renda alguma se for infectada por um vírus que a comunidade científica ainda não consegue mapear?

Se as/os especialistas do Brasil e do mundo ainda não apresentam à população um caminho a seguir de forma a garantir o ir e vir nos ambientes sociais com responsabilidade garantindo o direito à vida, como a população deve se comportar num momento como esse?

Diante do caos instaurado pelas incertezas, no dia 25 de março de 2020, uma tv noticia, o caso de uma senhora “deficiente mental”, que tenta suicídio no viaduto da Federação, na rua Caetano Moura próximo a tv Record, conforme figura 06. Segundo depoimento, a senhora saiu de casa para buscar ajuda em um programa da tv Record, mas não obteve êxito, devido ao isolamento físico, determinado pelas autoridades.

Figura 06: Imagem do momento (retirada do vídeo da reportagem)



O interesse dessa senhora era conseguir visibilidade através de um certo programa de tv, para relatar que seu benefício de prestação continuada (BPC) estava cancelado há três meses, e ela não obteve êxito no contato com os órgãos públicos responsáveis para solucionar a situação, haja vista o home office (trabalho em casa) determinado por muitas empresas.

A angústia dessa senhora aumenta a partir do momento que se decreta o isolamento físico, essa situação a leva a tentar suicídio, pois “*não quer depender dos vizinhos para comer*” (*relato dela*). No momento da negociação para seu resgate e durante o diálogo dela com os policiais e o apresentador de outra tv, ela demonstra medo de ser levada para o manicômio, mas confia no apresentador de tv que media o conflito afirmando que a levará para casa.

O fato é coberto pelo apresentador de tv que a conduz até sua residência, pois a senhora se recusa a voltar para casa com os policiais. Ao chegar em casa, no bairro de Valéria, ao ser perguntada sobre a situação, a senhora não reconhece que esteve na situação da imagem acima, o que pode demonstrar de fato a confusão mental. Em conversa ela revela que se mantém, a partir da doação de alimentos dos vizinhos.

A senhora mora com uma filha e a chama de vizinha, a filha está desempregada desde janeiro, e seu companheiro “vive de bicos” trabalha informalmente. A filha da senhora relata ainda que não tem como prender a mãe dentro de casa, pois se o fizer a “mãe torna-se agressiva”. Informa que de fato o BPC da mãe teria sido suspenso a três meses, e a situação financeira da família se complica a cada dia, devido ao isolamento físico, pois não tem conseguido contato efetivo com os órgãos responsáveis para sanar o problema da suspensão, as pessoas que podem desenvolver alguma atividade laboral, não encontra oferta, pois o setor de serviço praticamente parou.

### **Mas afinal o que é esse benefício de prestação continuada (BPC)?**

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), direito garantido pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93 e pelas Leis nº:12.435/2011 e nº 12.470/2011, que alteram dispositivos da LOAS; e pelos Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011, assegura 1 (um) salário mínimo mensal ao idoso, com idade de 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprove não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. Em ambos os casos, é

necessário que a renda mensal bruta familiar per capita seja inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente.

A Lei nº 13 982 de 02 de abril de 2020 versa em seu Art. 20-A: Em razão do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), o critério de aferição da renda familiar mensal *per capita* previsto no inciso I do § 3º do art. 20 poderá ser ampliado para até 1/2 (meio) salário-mínimo. A ampliação acontece de forma gradual, e atende aos critérios abaixo:

I - o grau da deficiência; II - a dependência de terceiros para o desempenho de atividades básicas da vida diária; III - as circunstâncias pessoais e ambientais e os fatores socioeconômicos e familiares que podem reduzir a funcionalidade e a plena participação social da pessoa com deficiência candidata ou do idoso; IV - o comprometimento do orçamento do núcleo familiar de que trata o § 3º do art. 20 exclusivamente com gastos com tratamentos de saúde, médicos, fraldas, alimentos especiais e medicamentos do idoso ou da pessoa com deficiência não disponibilizados gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ou com serviços não prestados pelo Serviço Único de Assistência Social (Suas), desde que comprovadamente necessários à preservação da saúde e da vida. § 2º O grau da deficiência e o nível de perda de autonomia, representado pela dependência de terceiros para o desempenho de atividades básicas da vida diária, de que tratam, respectivamente, os incisos I e II do § 1º deste artigo, serão aferidos, para a pessoa com deficiência, por meio de índices e instrumentos de avaliação funcional a serem desenvolvidos e adaptados para a realidade brasileira, observados os termos dos §§ 1º e 2º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2020).

O BPC é concedido dentre outros critérios, para indivíduos que possuem renda por pessoa de até ¼ de salário mínimo. Salvador tendo no último censo de 2010, 35 377 pessoas com deficiência Intelectual e quase 30% da população vivendo com renda inferior a ½ salário mínimo, ver figura 07, certamente essas 35 377 pessoas estão dentro dos 30%. Logo, o número de pessoas com deficiência Intelectual em 2020 tende a ser maior, afinal os recursos médicos para diagnosticar as deficiências estão mais precisos.

Figura 07: Amostra: pessoas com deficiência com 10 anos de idade ou mais.

| IBGE   |                                   | Página Inicial | Aniversários dos Municípios | O que você procura? |
|--|-----------------------------------|----------------|-----------------------------|---------------------|
| Brasil / Bahia /<br><b>Salvador</b><br>Selecionar local<br>Panorama<br>Pesquisas<br>História & Fotos | > Alguns dificuldades             | 114.478        |                             | peessoas            |
|  | > DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL | 35.377         |                             | peessoas            |
|  | ▼ MOTORA                          |                |                             |                     |
|  | > Não consegue de modo algum      | 9.773          |                             | peessoas            |
|  | > Grande dificuldade              | 46.366         |                             | peessoas            |
|  | > Alguns dificuldades             | 134.845        |                             | peessoas            |
|  | ▼ VISUAL                          |                |                             |                     |
|  | > Não consegue de modo algum      | 7.334          |                             | peessoas            |
|  | > Grande dificuldade              | 81.980         |                             | peessoas            |
|  | > Alguns dificuldades             | 469.086        |                             | peessoas            |
|  | > SEM DECLARAÇÃO DE DEFICIÊNCIA   | 5.408          |                             | peessoas            |
| > COM NENHUMA DESSAS DEFICIÊNCIAS  | 1.971.147                         |                | peessoas                    |                     |

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/23/23612?ano=2010&indicador=23614>.  
Compilado pela autora em 22 jun 2020.

A adequação de Lei que garante o BPC, acontece no momento da Pandemia e num momento em que um projeto de Lei nº 3803/2019, ver figura 08 e figura 09 que visa debater a educação das pessoas com deficiência está em votação na página do [senado.leg.gov](http://senado.leg.gov)

Figura 08: Imagem capturada em 08 de abril de 2020

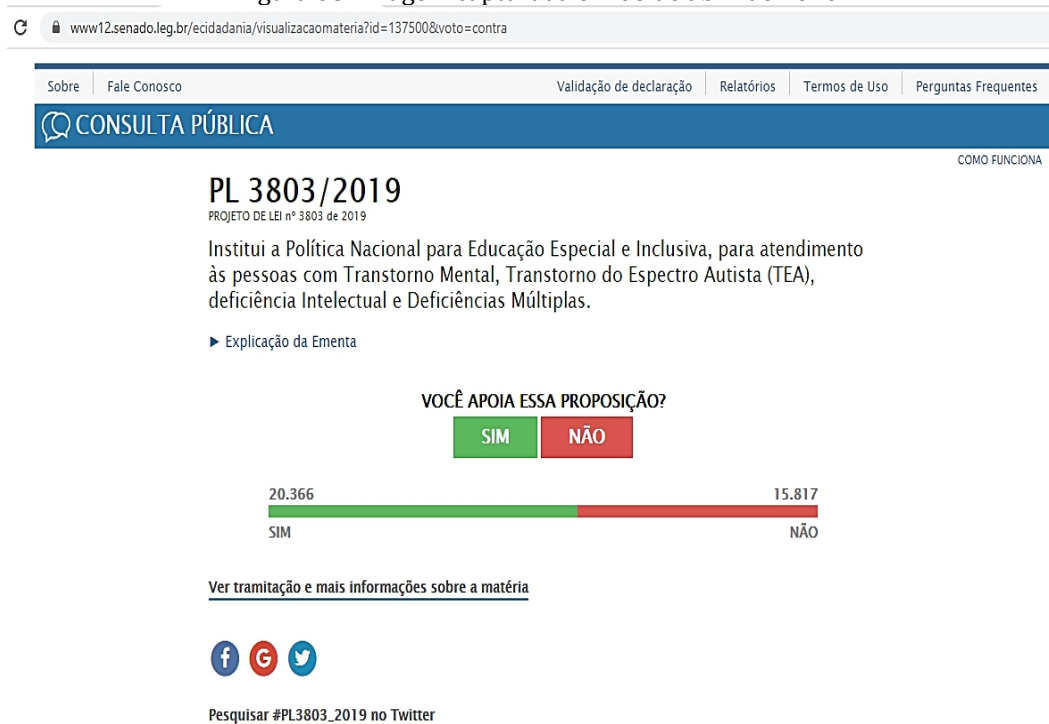
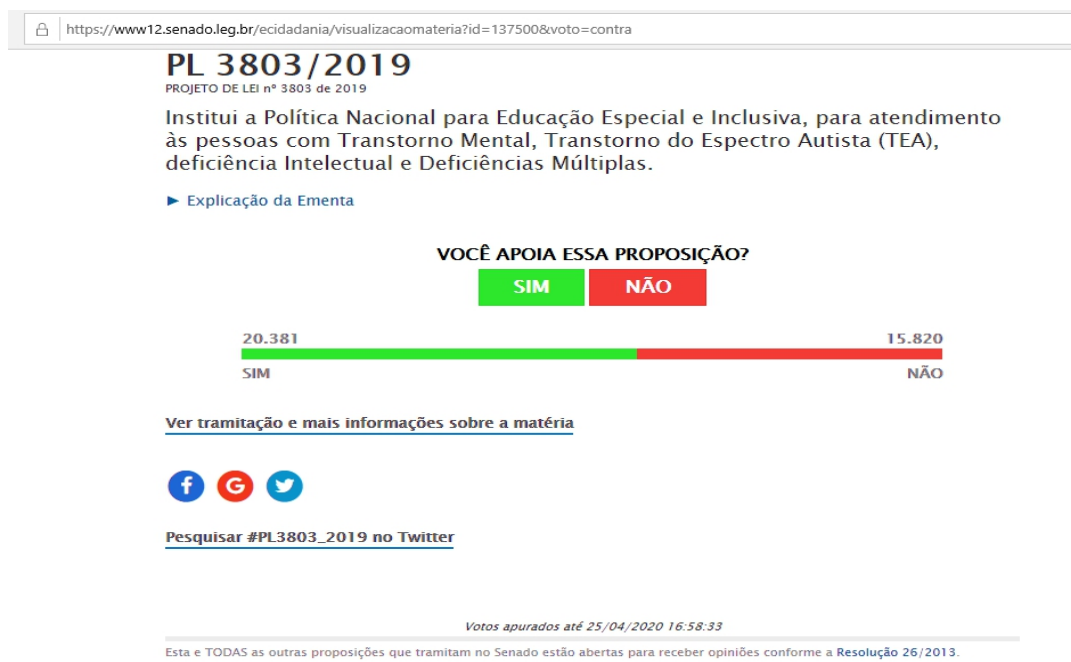


Figura 09: Imagem da página em 25/04/2020



Nas figuras 08 e 09 é possível perceber a pequena divulgação e debate sobre a temática, pois do dia 08 de abril até o dia 25 de abril, houve um aumento do Não de 15 817 para 15 820 e do Sim de 20 366 para 20 381. Se a comunidade implicada com pessoas deficientes estivessem informadas dessa consulta, será que o avanço do Não e do Sim em 17 dias seria tão pequeno? Esse tipo de consulta pública não tem um alcance pelo WhatsApp que tem uma notícia falsa. Por quê?

Conforme citado anteriormente, Salvador em 2010, registra 35 377 pessoas com deficiência Intelectual no censo demográfico, ao somar os votos de sim e não do dia 25 de abril de 2020 tem-se 36 201 votos. Se o alcance dessa consulta pública desse para abarcar todos os deficientes de Salvador essa soma tenderia a ser muito maior, quicá se fosse a nível de Brasil. O que leva a ponderar a não divulgação dessa consulta pública.

Na ementa explicativa da Lei tem-se: "Propõe e detalha uma política para o trabalho educacional com pessoas com Transtorno de Espectro Autista, deficiência mental e deficiências múltiplas, que leva em consideração o atendimento individualizado, a intersetorialidade e a multidisciplinaridade". Contudo no corpo do projeto que está ganhando e muito provavelmente será aprovado prevê:

a revitalização dos Centros de Convivência pode se tornar providência bastante adequada, na medida em que esses centros poderão funcionar exatamente como mediadores e articuladores entre as pessoas com TEA, deficiência mental e deficiências múltiplas, em relação às pessoas com Transtornos Mentais, já estão instituídos na política pública que os atendem nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) , no qual este, não atende a necessidade da propedêutica necessária para os autistas (BRASIL, PL nº 3803/2019).

A seguir o texto destaca os benefícios com a revitalização dos Centros de Convivência.

com a aprovação desta proposição, não ganham somente as famílias, que disporão de mais recursos para atender os direitos constitucionais dos seus filhos, mas também o próprio Poder Público, que evitará custos financeiros maiores no futuro, advindas da judicialização e do agravamento de eventuais quadros com custos ao fundo social, e a própria sociedade, que vivenciará a verdadeira inclusão e perceberá que o exercício dos direitos não é ônus, mas oportunidade de desenvolvimento como nação que respeita seus cidadãos, por meio do convívio e do aprendizado a partir das diferenças (BRASIL, PL nº 3803/2019).

Com isso fica evidente o motivo que levou a senhora com deficiência intelectual, optar em voltar para casa com o apresentador de televisão, ao invés de aceitar voltar com os policiais militares, os quais a todo momento ela dizia que a levariam para o manicômio. Afinal, no cenário auspicioso como o vivenciado pelos soteropolitanos nos últimos meses, só "maluco" sairia de casa em busca de apoio dos meios de comunicação de massa.

### **Considerações finais**

Este ensaio se propôs a discutir como as máscaras sociais estão se manifestando em tempos de Covid-19. As fakes News crescem assustadoramente, a classe trabalhadora, segue tendo os seus direitos adquiridos a partir de muita luta e resistência, ceifados por um desgoverno neoliberal. Buscamos apresentar o quanto as pessoas em situação de vulnerabilidade social estão influenciadas pelas mídias e deixam de checar e consumir notícias que podem produzir alguma melhoria nas suas vidas. A situação da senhora que tenta suicídio evidencia o quanto o Estado não tem garantido aos vulneráveis segurança



e confiabilidade, basta perceber que a senhora prefere voltar para casa com o apresentador de tv ao invés de voltar com a polícia, instituição erguida para proteger o cidadão brasileiro, contudo na prática assistimos outras situações formadas ou deformadas também por informações divulgadas em redes sociais.

Nesse contexto, é importante refletir como estão assistidas as pessoas com deficiência Intelectual, as quais segundo os dados do IBGE de 2010, informa que pessoas com mais de 10 anos que 55 745 pessoas com alguma deficiência em Salvador sobrevive com renda de zero a meio salário mínimo.

Sendo que dessas 35 377 são pessoas com deficiência Intelectual. Faz-se necessário debater muito essa temática na perspectiva da assistência, não assistencialismo do Estado para com essas pessoas com deficiência Intelectual, as quais tem garantindo por lei seu direito à cidadania.

### Referências

- BRUM, E. (2020). O vírus somos nós (ou uma parte de nós). Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-25/o-virus-somos-nos-ou-uma-parte-de-nos.html>. Acesso em 12 abr 2020.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. Benefício de prestação Continuada. Lei Orgânica. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>. Acesso em 20 mar 2020.
- BRASIL. LEI Nº 13.982, de 2 de ABRIL DE 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958>. Acesso em 12 abr 2020
- BRASIL. Projeto de Lei nº 3803 de 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7973460&ts=1571777110596&disposition=inline>. Acesso em 08 abr 2020.
- LUDKE, M. y ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MBEMBI, A. (2016). Necropolítica. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrrj: n. 32, dezembro.
- SOUZA SANTOS, B. (2020). A cruel Pedagogia do vírus. Almedina: São Paulo.

### Notas

<sup>1</sup> Esse texto foi produzido em parceria com meu orientador de mestrado. Sou mestranda em Educação profissional Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-campus Salvador. Email: [barbarafrs27@gmail.com](mailto:barbarafrs27@gmail.com)

<sup>2</sup> “Usamos o termo início do ano, pois há uma máxima em Salvador de que o ano só começa após o carnaval. E mesmo com rumores e confirmações da contaminação da covid-19, em alguns países do mundo, a maior festa popular de rua do planeta foi mantida, trouxe à nossa cidade, muitos benefícios financeiros, opção de renda extra para pessoas que vivem na informalidade, mas também intensificou o fluxo de trocas, de vários tipos, entre os/as residentes e os/as turistas de diversas partes do mundo. Isso certamente teve impacto na proliferação da doença na Bahia”.

<sup>3</sup> <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36352](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36352).

Publicado em 11 de agosto de 2020. Acesso em 10 nov 2020.

<sup>5</sup> Segundo o site: <http://infovis.sei.ba.gov.br/covid19/>. Acesso em 04 abr 2020.

<sup>6</sup> Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/30/covid-hospitaliza-e-mata-mais-que-sars-e-mais-viral-que-meme-diz-biologo.htm?cmpid>



<sup>7</sup> Ver mais em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/bahia-tem-13-em-extrema-pobreza/>. Acesso em 03 abr 2020



## MUJERES Y NOMBRES DE ESCUELAS EN GENERAL PUEYRRREDÓN. DE LA DOCENCIA FEMENINA ROMANTIZADA A LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EDUCADORAS

### WOMEN AND NAMES OF SCHOOLS IN GENERAL PUEYRRREDÓN. FROM ROMANTIZED FEMALE TEACHING TO INVISIBILIZATION OF WOMEN EDUCATORS

Romina Andrea Carozzo<sup>1</sup>  
Paula Andrea Paonessa<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Sostenemos que las escuelas secundarias de General Pueyrredón han sido nombradas, en su mayoría, sin tomar en cuenta a mujeres/mujeres educadoras como posibles candidatas para que sus nombres identifiquen a dichas instituciones. Desde el propio acto de imposición del nombre se han invisibilizado a las agentes participantes y protagonistas del hecho educativo. Nos proponemos elucidar cómo el silenciamiento y la romantización de las mujeres en educación ha funcionado como mecanismo de perpetuación de la opresión y la discriminación operada sobre el colectivo de mujeres en la sociedad en general. Al mismo tiempo, consideramos que dicho ejercicio crítico abre el camino hacia la construcción de otras narrativas constitutivas de nexos de sentido entre el pasado y el presente, que tensionen las relaciones de saber/poder y comiencen a erosionar el andamiaje ideológico que ha impedido nombrar -colectiva e individualmente- a las mujeres educadoras.

**Palabras clave:** nominalismo institucional; mujeres educadoras; docencia romantizada; invisibilización; representaciones

#### **Abstract**

We uphold schools in General Pueyrredón have been named, mostly, omitting women/female teachers, who's names could be taken as possible candidates to nominate those institutions. The protagonists and participating agents in education have been made invisible from the very act of imposing names. We propose to elucidate how silencing women in education has worked as mechanism to perpetuate women's oppression and discrimination in society. At the same time, we consider this critical exercise clears the path to construct other narratives which constitute connexions and meanings between past and present, tensioning knowledge/power relations and starting to erode the ideological framework that has unfit to name -collectively and individually- women in education.

**Keywords:** institutional nominalism, women in education, romanticized teaching, invisibility, representations

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 06/12/2020

Aceptación: 15/12/2020



## **Introducción**

John Austin (1982) propone que enunciar algo implica relacionarnos directamente con nuestro entorno y comprometernos con el acto mismo de la enunciación. Podríamos decir, entonces, que hablar es actuar. Y que nombrar es actuar colectivamente respecto a lo que nos moviliza, interpela, ilusiona. Respecto a *nombrar* afirma Schütz (1995): “cualquier nombre incluye una tipificación y generalización que se refiere al sistema de significatividades predominante en el endogrupo lingüístico que atribuyó a la cosa nombrada importancia suficiente como para establecer un término específico para ella.” En este sentido, el acto de nombrar escuelas sin considerar como posibles candidatas a aquellas mujeres que se han destacado por su acción educativa a nivel nacional y local<sup>3</sup>, revela el lugar de invisibilización al que ellas se han visto condenadas. Nos proponemos, entonces, indagar en las posibilidades resultantes del proceso de deconstrucción y desmontaje de esta lógica nominal e institucional “para encontrar en su núcleo originario los dispositivos de poder que llevaron a la reducción del otro [...] (y ha consumado) un proyecto de homogeneización que suspende la posibilidad del reconocimiento y, por ende, de la justicia” (Forster, 2011, pp. 114-115). Consideramos que contextualizar este ejercicio reflexivo crítico en relación con la crisis epistémica y de los procesos de conocimiento, interpelación y rearticulación de memorias, sentidos y formas de nombrar puede posibilitarnos comenzar a desandar la contradicción entre las palabras y los actos (Rivera Cusicanqui, 2018). Es por ello que planteamos examinar los motivos que han impedido considerar nombres de mujeres para las instituciones educativas en la ciudad, como paso fundamental en la deconstrucción/reconstrucción de sentidos en torno a la mujer educadora.

## **Construcción del campo de la docencia y romantización de la mujer educadora**

El campo de la docencia está signado por una presencia mayoritariamente femenina. El Censo Nacional de Establecimientos Educativos (2014) señala que el 76,5% de lxs docentes activxs en nuestro país son mujeres, mientras que en la provincia de Buenos Aires este número asciende a casi el 78%<sup>4</sup>. Esta característica se encuentra estrechamente ligada con la temprana feminización de la tarea docente, en los orígenes del sistema educativo. Sarmiento concibió la figura de la mujer como un posible sujeto del programa político-pedagógico, defendiendo ideas sobre la educación de la mujer y la coeducación de los sexos, plasmadas en la Ley de Educación Común, de 1884 (Morgade, 1997) e impulsando el traslado de maestras normalistas de EEUU para garantizar la formación del magisterio local. De esta manera, según Yannoulas (1992), el proyecto oligárquico-patriarcal se implantó en América Latina acompañado de un discurso que asignó roles específicos a las mujeres como pedagógicamente “más aptas” para estimular, disciplinar y guiar la socialización de lxs niñxs. Ello fue reelaborando y redefiniendo identidades específicas de género y nuevas figuras tales como la de la “segunda mamá”, reforzando discursos y percepciones de género que ubican a las mujeres como cuidadoras “naturales” de las infancias.

La reproducción de esta concepción se ha entramado, a lo largo del siglo XX, con una pretensión de despolitización y desvaloración de la labor docente y del accionar de las mujeres que la ejercen. Así, en una versión local del “maestra-tía” analizado por Paulo Freire (2008) en Brasil, vemos cómo se han ido configurando dispositivos socio-culturales de construcción de sentidos de la mujer docente como un pariente postizo. Esta “sombra ideológica” pretende cristalizar a las docentes como “madre-educadora”, con las características “femeninas” por excelencia: la obediencia y la sumisión. Con ello, se moldeó la idea de la “docente anónima”, sin nombre que las



destacara del colectivo homogeneizado exigido por los nuevos Estados nacionales a los sistemas educativos. Los debates posteriores, durante la segunda mitad del siglo XX, en torno a la sindicalización y el reconocimiento de lxs docentes de su condición de trabajadores, tampoco alentaron la revisión del lugar de subordinación e invisibilización de las mujeres docentes como sujetxs políticos autónomos.

### **Docencia, trabajo y sexualización de roles**

En este sentido, nuestro análisis del campo de la docencia parte del reconocimiento del carácter sexuado del trabajo (Wajcman, 2005), atendiendo a los procesos sociales que han intervenido en la sexualización e institucionalización de roles y discriminaciones de las mujeres en el mercado laboral. Así, la docencia se ha entendido como una profesión “femenina”, extensión “natural” de la educación en el hogar. Asegurada por las escasas opciones de empleo alternativas para las mujeres en los orígenes del sistema educativo (Morgade, 2007) se garantizó la formación de docentes, manteniendo la jerarquía organizacional escolar para los hombres que minoritariamente han llegado al campo docente. Podemos ver aquí cómo “las relaciones de género son elementos constitutivos de la estructura y de las prácticas de las organizaciones” (Wajcman, 2005, p. 197) que dan forma a imágenes e identidades subjetivas de género, reforzando discursos y mandatos del sistema sexo-género occidental<sup>5</sup>. Según Morgade:

la progresiva institucionalización de concursos derivó en que las mujeres ocuparan los cargos a partir de su formación y experiencia. Pero la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales. La ‘autoridad’ parece mantener aún hoy una connotación ‘masculina’, observándose con frecuencia una mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones. (Morgade, 2007, p.12)

Es decir, a pesar de comenzar a ocupar cargos jerárquicos y de dirección, las mujeres continuaron siendo percibidas en un segundo plano, con una base de autoridad insuficiente en el ejercicio de sus prácticas. De esta manera, se fue construyendo una cultura escolar en la que las mujeres ocupaban un lugar central -romantizadas como cuidadoras “naturales”- y, a su vez, invisibilizadas como sujetxs activos. En este proceso podemos ver cómo escuela y currículum han colaborado en la construcción de una noción singular de género reproduciendo estereotipos normados a partir de una idea de feminidad que no ponía en tensión las ausencias de historias, prácticas y experiencias. Y que condenó al silencio de la Historia -con H mayúscula- a aquellas quienes han movilizado transformaciones y re significaciones ético-políticas en educación, cuyos nombres nunca llegaron a considerarse para identificar espacios institucionales que las reconocieran como tales y las visibilizaran, nombrándolas.

### **(Des)andar caminos, (de)construir prácticas, (re)pensar narrativas**

Conceptualizar la diferencia como *diversidad experiencial* nos permite vislumbrar las diversas formas en las que las prácticas ideológicas e institucionales marcan nuestra vida cotidiana y actualizan nuestras historias colectivas y personales (Brah, 2011). Y, de esta manera, identificar las prácticas políticas que valoran, moldean y sitúan a mujeres y hombres en las relaciones de poder. En nuestro caso, las prácticas que han legitimado las ausencias nominales en las escuelas de General Pueyrredón y la invisibilización de las principales protagonistas del desarrollo del sistema educativo. Este ejercicio nos permitirá comenzar a desandar la contradicción entre la romantización de las mujeres





educadoras y su invisibilización institucional y nominal en los espacios escolares formales, apelando a la construcción de nuevos sentidos y narrativas respecto de éstas. Estimamos necesario enfatizar las formas en que escuela y currículum aportan al establecimiento de las posiciones que lxs sujetxs ocupan en una cultura (Lopes Louro, 2019) de manera de evitar apelar a la práctica del reconocimiento excepcional, del ejemplo peculiar. Recuperar a esas mujeres en sus contextos de acción en clave de conexión entre la historia pasada y las prácticas actuales (Stolke, 2004) que, como ya señaláramos, continúan legitimando su invisibilización, nos permitirá enfocarnos en la construcción de narrativas críticas respecto de la representación de lxs sujetxs y los discursos productores de saber/poder.

### **Conclusión**

La interpretación de nuestras realidades plurales -sobre la base de una estructura espacio-temporal que entrama presente, pasado y futuro- nos demanda reflexionar críticamente en relación a cómo se han representado dichas mujeres educadoras a través de los actos de nominalización de las instituciones educativas formales en clave ético-narrativa, es decir, enlazando presencias y ausencias que cristalizan lo nuevo y lo legado en las (con)creaciones colectivas (Mélich, 2011). En este sentido, revisar esas representaciones desafiando el andamiaje ideológico que ha fosilizado posiciones y reconocimientos, en un tránsito cultural que enfatice que todas las posiciones pueden moverse, ya que ninguna es "natural" permite escapar de "la cárcel de las cosas-ya-existentes" (Bloch, 1993, en Mélich, 2011) y resulta un primer paso fundamental en la deconstrucción/reconstrucción de dichas representaciones y subjetividades otras, que se expresan en los actos de habla y nominalización desarrollados en especial, en los denominados 'actos de institución del nombre', en las escuelas secundarias: El silenciamiento e invisibilización que han legitimado el borramiento del acto de nombrar a las mujeres educadoras y, en consecuencia, su reconocimiento, puede dejar de reproducirse.

Silvia Ribera Cusicanqui (2018) concibe la dominación como un proceso de silenciamiento, pero también de negociaciones y retóricas de mutuo convencimiento. Haciendo extensiva esta concepción respecto a las relaciones de género -concebidas como relaciones socio-culturales que estructuran la vida humana en sociedad de modo fundamental (Stolke, 2004)- investigamos cómo el silenciamiento y la romantización de las mujeres en educación ha funcionado como mecanismo de perpetuación de la opresión y la discriminación operada sobre el colectivo de mujeres en la sociedad en general. Al mismo tiempo, consideramos que dicho ejercicio crítico abre el camino hacia la construcción de otras narrativas constitutivas de nexos de sentido entre el pasado y el presente, que tensionen las relaciones de saber/poder y comiencen a erosionar el andamiaje ideológico que ha impedido nombrar -colectiva e individualmente- a las mujeres educadoras. Es por ello necesario escudriñar en las razones por las que las escuelas de General Pueyrredón no han incluido nombres de mujeres, cuando se trata de espacios con presencia mayoritariamente femenina. Señalar, poner en palabras estos procesos de invisibilización nos permitirá enunciar líneas de investigación que, con futuros desarrollos, podrán contribuir a acciones no sólo lingüísticas -en un sentido llano- sino de micropolítica fundamentales para la construcción de una memoria colectiva más justa que recupere a las silenciadas por la Historia y atribuya, en términos de Schütz, la importancia suficiente para participar de 'nombrar' los lugares donde está su huella.



### Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- BRAH, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FORSTER, Ricardo (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens (pp. 97-120).
- FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUBER, R. (2001). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- MÉLICH, Joan-Carles (2011). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa), en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens (pp. 79-95).
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Censo Nacional de Docentes. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/censos>
- LOPES LOURO, G. (2019). “Currículo, género y sexualidad. Lo ‘normal’, lo ‘diferente’ y lo ‘excéntrico’”. *Revista Descentrada* 3 (2).
- MORGADE, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGADE, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- PORTA, L. Y YEDAIDE, M. M. (2015) “La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. En *Revista Sophia*. Vol (2)1. Pp. 177-191.
- RIVERA CUSICANQUI, S. *Un mundo chi’xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SCHÜTZ, A. (1995). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. 1.
- SCOTT, J. (1999). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marysa Navarro y Catarine Stimpson (comp). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE.
- STOLKE, V. (2004). “La mujer es puro cuento: la cultura del género”. *Revista Desarrollo Económico* 45 (80).
- VAIN, P. (2012). “El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas”. En *Revista de Educación*. Vol 4. Pp. 37-45. Disponible en [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146)
- VALLES, M. (1999). “Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad”. En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VASILACHIS, I. y otros (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- WAJCMAN, J. (2005) “El género en el trabajo” en Laufer, C. Marry y M. Maruani (Eds). *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias de sexo*. Valencia: Germania.
- YANNOULAS, S. (1992). “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1879-1930)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73 (175). Pp



487-521. Disponible en

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1236/1210>

YANNOULAS, S. (1993). “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 74 (178). Pp 713-738. Disponible en <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1189/1163>

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Filosofía, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación. [fernandezromi@gmail.com](mailto:fernandezromi@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora en Historia, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación. [anpaonessa@gmail.com](mailto:anpaonessa@gmail.com)

<sup>3</sup> Planteamos este recorte, pero podríamos hacerlo extensivo a casi todas las áreas de la cultura, la ciencia, el sindicalismo y la política, en general, en la que se han desempeñado y destacado numerosas mujeres. Sólo por escasas excepciones –tales como el caso de Alfonsina Storni - y algunas referentes locales -como es el caso de Pascuala Mugaburu- encontramos un ínfimo porcentaje de escuelas con nombres de mujeres en el distrito de General Pueyrredón.

<sup>4</sup> Si bien, lamentablemente, estos números son provisorios, ya que no contamos aún con datos definitivos publicados, todavía nos resultan significativos para poder ofrecer un panorama respecto de la composición por género de la docencia.

<sup>5</sup> Joan Scott ha profundizado en sus análisis respecto de las diferencias de género como forma primaria de relaciones significantes de poder, más allá de las relaciones de parentesco y la familia, profundamente enraizadas y constitutivas del mercado de trabajo, la educación y la política, así como de la percepción y organización concreta y simbólica de toda la vida social (Scott, 1999).



## ACOMPANAMIENTO COMO ASESOR ACADÉMICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCUMENTOS DE TITULACIÓN EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

### ACCOMPANIMENT AS ACADEMIC ADVISOR IN THE CONSTRUCTION OF DEGREE DOCUMENTS IN NORMAL SCHOOL STUDENTS

Carlos Enrique Ramírez Genovez<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo presenta una investigación biográfico-narrativa sobre un proceso de acompañamiento como asesor académico de documentos de titulación en estudiantes normalistas en su último año de estudio de su formación docente inicial. En este documento, se reconoce el quehacer pedagógico como asesor académico al dar cuenta y darse cuenta de ¿cómo hago lo que hago?, desde dónde y con qué lógicas para cuestionar y mejorar el proceso mismo. Se utilizó el diario de campo, notas de campo, fotografías, entrevistas a exalumnos y compañeros docentes con los cuales se comparte el trabajo docente en la escuela normal para la recolección y análisis de la información. Tras la exposición de los resultados encontrados en la investigación se encuentran cuatro categorías de discusión: práctica reflexiva limitada por parte de los estudiantes, colaboración con colegialidad artificial, las investigaciones de los futuros docentes se queda en la mayoría de las veces en el pensar teórico y la responsabilidad más allá del acompañamiento como asesor académico, la moral, sentimientos y lo humano del humano en el ser educador entran en juego en los últimos semestres de la formación docente inicial en una escuela normal.

**Palabras clave:** biográfico-narrativo, práctica docente, acompañante académico

#### Abstract

This article presents a biographical-narrative investigation on a process of accompaniment as academic advisor of degree documents in normal school students in their last year of their initial teaching training. In this document, the pedagogical task as an academic advisor is recognized by giving an account and realizing how do I do what I do? From where and with what logic to question and improve the process itself. The field diary, field notes, photographs, interviews with former students and fellow teachers with whom the teaching work is shared in the normal school were used for the collection and analysis of information. After the presentation of the results found in the research, there are four categories of discussion: limited reflective practice by the students, collaboration with artificial collegiality, the research of future teachers remains in most of the times in theoretical thinking and The responsibility beyond the accompaniment as an academic advisor, the morals, feelings and the human nature of the human being in being an educator come into play in the last semesters of initial teacher training in a normal school.

**Keywords:** biographical-narrative, teaching practice, academic companion

Recepción: 24/11/2020  
Evaluado: 14/12/2020  
Aceptación: 04/01/2021



### **Contextualización**

En México se ha formado a docentes para que atiendan la educación básica, de ahí que existan licenciaturas para la educación preescolar, educación primaria, educación física, educación secundaria -con sus diferentes terminales- y de educación especial. Cada nuevo docente que se forma en la escuela normal, egresa con un perfil profesional para atender la realidad educativa en las que realizará el quehacer educativo.

Bajo este escenario se circunscribe la escuela normal Fray Matías de Córdova de la ciudad de Tapachula, Chiapas, México; que forma docentes de educación primaria y que actualmente trabaja bajo el plan de estudios 2012 que plantea un perfil de egreso sustentado en competencias genéricas y profesionales en la docencia, desde esta perspectiva se apuesta por un profesor reflexivo e investigador de su práctica pedagógica, donde las modalidades de titulación para los nuevos profesores se sustentan en un informe de prácticas profesionales, tesis y portafolios.<sup>2</sup>

Cada una de las modalidades de titulación demanda la puesta en marcha de competencias tanto genéricas como profesionales de los futuros docentes, la modalidad de portafolio consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que considere como fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en el periodo de práctica profesional el futuro docente. La tesis consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la elaboración de la propia tesis y dará cuenta del proceso metodológico y de sus resultados.

La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Fray Matías de Córdova" fue fundada el 9 de abril de 1956, siendo entonces Gobernador del Estado de Chiapas, el Lic. Efraín Aranda Osorio, lleva por lema "Por la niñez de mi patria, luz en mi conciencia", Actualmente la escuela normal "Fray Matías de Córdova" con clave: 07ENL0010D cuenta con una infraestructura adecuada para desarrollar actividades pedagógicas con los estudiantes de los diferentes semestres que en ella cursan. Además cuenta, con medios tecnológicos (internet, computadoras, dispositivos móviles) que permiten crear escenarios educativos a partir de los mismos, desde esta perspectiva el contexto que alberga la escuela es urbano, cuyos sujetos que se relacionan en el mismo son de diferentes estratos sociales, llevando a la fecha 64 años de estar formando a los nuevos formadores del mañana.

### **Desarrollo**

El trabajo que se realizó se sustenta desde el enfoque cualitativo<sup>3</sup>, bajo el método biográfico-narrativo que puede entenderse también como historia de vida, semblanzas, retratos, memorias, relatos de vida<sup>4</sup>, en este método el recuerdo del otro o de lo otro, se comparte, une y fortalece vínculos, posibilita el surgimiento de nuevas ideas, facilita el autoconocimiento; por tanto, para construir una memoria de experiencia fue necesario reflexionar críticamente todo mi actuar como acompañante de un proceso de formación docente inicial.

El propósito de la investigación se centró en analizar el acompañamiento como asesor académico en la construcción de documentos de titulación en estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres de licenciatura en educación primaria, por lo tanto, el proceso investigativo parte desde una mirada de la didactobiografía personal cuestionando ¿cómo hago lo que hago?, desde dónde y qué lógicas, para ello recurrí al diario de campo como un instrumento en donde se puede recuperar la historicidad como lógica de





descubrimiento<sup>5</sup>, fotografías, documentos personales y a entrevistas a exalumnos de la escuela normal Fray Matías de Córdoba donde pude obtener información de la trascendencia y conceptos que han construido el trabajo como asesor académico y de mi propia persona. Todos estos instrumentos fueron necesarios para poder elaborar una historia de vida que recupera el análisis de mi práctica docente como acompañante en procesos investigativos a nivel de formación inicial de todo docente formado en una escuela normal.

El trabajo tensiona mi historia de vida como sujeto haciendo paradas interesantes desde ¿quién soy?, toca las hebras más sensibles de mi ser, encontrar el hilo conductor de lo que soy ahora formador de formadores y por qué; la carrera hacia el capital institucionalizado<sup>6</sup>, los indicios hacia la docencia inesperada porque jamás pensé en convertirme en educador, el asumir dicha carrera, mis primeros años en la docencia y mi llegada a una escuela formadora de docentes y evidentemente tensionar la labor como acompañante académico en la elaboración de los documentos de titulación de los normalistas que se encuentran en la etapa final de la licenciatura en educación primaria. En el proceso de acompañamiento como académico en la elaboración de documentos de titulación se da cuenta del que hacer pedagógico en una escuela normal: creación de círculo de asesores como equipo interdisciplinario donde se conjuga experiencia y juventud, exposición de debilidades académicas de los futuros docentes, problematización de la práctica de los estudiantes normalistas, las incertidumbres de los estudiantes y el enfrentamiento de las mismas y la llegada a los exámenes profesionales por parte de los nuevos docentes.

## Resultados

Los resultados que se presentan dan cuenta del análisis entorno al acompañamiento como asesor académico durante el ciclo escolar 2019-2020 en estudiantes normalistas que se encuentran en los últimos semestres de la carrera, encontrando resultados que se pueden categorizar en cuatro categorías: la primera tiene que ver con una práctica que puede estar limitada a la reflexión de la misma, porque el programa de estudios 2012 cierra al análisis a las competencias genéricas y profesionales del propio programa y no se abre a otros elementos que potencia la docencia reflexiva<sup>7</sup>. Se encuentra además como una segunda categoría, que el círculo de asesores que trabaja la mayoría de veces en colaboración pero existe en el mismo círculo colegialidad artificial<sup>8</sup>, pues tal parece que los docentes formadores se nos olvida que la responsabilidad de educar esta primero que las cuestiones personales y administrativas dentro de la institución.

Una tercera categoría es un descubrimiento que da cuenta del análisis de los documentos de los estudiantes normalistas que se posicionan en un pensar teórico<sup>9</sup> para construcción de sus documentos de titulación, por tanto, urge la construcción y reconstrucción de un pensar epistémico en los nuevos docentes, la última categoría encontrada es la responsabilidad más del acompañamiento como asesor académico dividido en subcategorías: la responsabilidad social hacia los nuevos docentes, sentimientos encontrados y agradecimientos mutuos, en este sentido, en el acto de enseñar y aprender genera lazos más allá de un compromiso social sino también de calidad humana-moral.



## Referencias bibliográficas

- BARABTARLO, A. (2009). Una mirada cualitativa al proceso de formación de profesores. En A. Barabtarlo, *La historia de vida, El encuentro con nuestra subjetividad* (págs. 226-247). México: Castellanos.
- BOURDIEU, P. (1979). *Los tres estados de capital cultural. Sociológica*. México: UAM-Azcapotzalco.
- DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2017). *Manual de investigación educativa Vol 5: EL arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona, España: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: SEP.
- ZEMELMAN M, H. (19 de Abril de 2019). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México, D.F., México.

## Notas

<sup>1</sup> Título académico: Doctorado en desarrollo educativo.

Escuela normal de Licenciatura en Educación Primaria "Fray Matías de Córdova", Tapachuala, Chiapas.  
[enriquegeno@gmail.com](mailto:enriquegeno@gmail.com)

<sup>2</sup> SEP, Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Secretaria de Educación Pública, 2014

<sup>3</sup> Manual de investigación educativa Vol 5: EL arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Denzin & Lincoln, 2017.

<sup>4</sup> Una mirada cualitativa al proceso de formación de profesores. Barabtarlo, 2009.

<sup>5</sup> Una mirada cualitativa al proceso de formación de profesores. Barabtarlo, 2009.

<sup>6</sup> Los tres estados de capital cultural. Sociológica. Bourdieu, 1979.

<sup>7</sup> El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Schön, 1998.

<sup>8</sup> Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Hargreaves, 1998.

<sup>9</sup> Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Zemelman M, 2019.