

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V2, Nº3, enero-junio 2022, ISSN 2718-7519



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- 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
- . Paula Anahí González, 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

- BANDERA -

- . **María Abrahao**, Pontificia 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
- . **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

EVALUADORXS DE ESTE NÚMERO

- . **Alba Fede Requejo**
- . **Ana Siccardi**
- . **Beatriz Baldasso**
- . **Fabián Reuter**
- . **Graciela Flores**
- . **Jonathan Aguirre**
- . **José Santiago Júnior**
- . **Luciana Berengeno**
- . **Luciana Furtado**
- . **Luis Porta**
- . **María Andrea Bustamante**
- . **María Inés Blanc**
- . **María Rabino**
- . **Mariela Gómez**
- . **Marlene Steier**
- . **Nicolás Braun**
- . **Paula González**
- . **Tiago Ribeiro**
- . **Vanessa Mandriola**
- . **Victoria Crego**

EDICIÓN FORMATO ELECTRÓNICO

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

COLABORACIÓN

- . **Marianela Valdivia**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

Nuevos tiempos narran futuros en común-idad (Luis Porta y Daniel Suárez).....	5
---	---

- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -

La conversación como metodología de investigación (Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro y Rafael de Souza).....	7
Las prácticas docentes en el Profesorado en Biología sostenidas por la reflexión en la presencialidad y la virtualidad (María Angélica Gil, Susana Eva Villagra, Romina Paola Nievas y Susana Cristina Salvetti)	13
Usos de la autobiografía desde una perspectiva de autor como aporte para configurar una obra pedagógica (Paula Andrea Martínez Cano)	24
De la investigación cualitativa a la Indagación Narrativa Autoetnográfica: un abrazo en giro sincopado hacia espacios-otros” (Ana Inés Siccardi).....	47

- INVESTIGACIÓN -

Pesquisa-formação e narrativa em uma disciplina de estágio supervisionado em ensino de física: Relato de uma experiência em duas línguas (Hebert Elias Lobo Sosa y Rafaele Rodrigues de Araujo).....	61
La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas (Jonathan Ezequiel Aguirre y Andrés Felipe Pérez).....	84
As escolhas formativas em narrativas (auto)biográficas de estudantes de história (Joelson de Sousa Morais).....	96

- ARTÍCULOS -

Narrativas sobre la lectura como experiencia (Laura Dayana Contreras Fagua y Luz Estela Galindo Zambrano).....	115
Orientación sexual y abuso sexual infantil: Aislamiento escolar, familiar y social (Gabriella De Oliveira Dias y Jonê Carla Baião).....	125
La narrativa en la formación del maestro técnico en construcción: Presentación de una experiencia (Cecilia Harriett Núñez).....	139
(Des) encuentros de una memoria que camina. Apropósito del testimonio en el aula (Leonardo Raúl Brito).....	158
Em cada passo, um verso. Em cada andar, uma história: narrativas entrelaçadas de professores (Phellipe Patrizi Moreira y Mairce da Silva Araújo).....	168

- EXPERIENCIAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS Y AUTOBIOGRÁFICAS -

Educación ambiental, escuela y territorio. La experiencia del Jardín de Epicuro (Romina Andrea Carozzo y Paula Andrea Paonessa).....	183
La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP (Paula Valeria Gaggini).....	189
Maestras, estudiantes, mujeres todas con historia (Jackeline María Martínez Cano).....	197
Trayectorias de formación universitaria de estudiantes con discapacidad: El curriculum universitario interpelado (Bibiana Misischia, Natalia Visotsky y Guadalupe Calió Firma).....	204

- TEMAS DE ACTUALIDAD Y DEBATE -

- ÍNDICE -

La niña santa y las sobremesas de una familiar investigación (Francisco Ramallo).....	215
Enunciar y re-existir: La potencia subjetivante de la enunciación (Luciana S. Berengeno).....	228

- COMENTARIOS DE EVENTOS -

Nueve investigadoras que investigación como vida: una reseña del seminario investigaciones-vidas en educación I (Mariana Martino).....	240
---	-----

NUEVOS TIEMPOS NARRAN FUTUROS EN COMÚN-IDAD

Luis Porta¹ & Daniel Suarez²

No hay viaje sin relato [...] De este diario que quiero escribir habrá de resurgir el viaje. En él desearía hacer que se despliegue la esencia general, la callada y evidente síntesis que requiere un viaje formativo. Walter Benjamin, "Historias desde la soledad y otras narraciones", 2013

Como si fuera ese viaje, casi iniciático que plantea Benjamin, este nuevo número de la RAIN pone en valor los relatos, las vidas y las condiciones sensibles desde las que, la investigación narrativa despliega la condición escritural y formativa, cruza fronteras y dinamiza encuentros que proyectan tránsitos hacia lo des-conocido como motor de búsqueda común.

Este tercer número nos re-encuentra en estos tiempos pospandémicos que narran futuros en común-idad. El Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Auto-Biográfica es el camino que hemos encontrado para transitar esos viajes. Y es una segunda cohorte que implicará encuentros, reflexiones y vidas puestas en juego la que dando inicio en julio de 2022 se proyecta ensamblando autoconocimiento, formación e investigación desde un particular abordaje de ser y sentir los mundos vividos, sentidos y posibles.

Entendiendo que el tránsito hacia lo común, el pasaje a la comunidad, al igual que el cualsea de Agamben (1996), se encuentra en el hiato entre lo general y lo individual. Es aquí que, el mandato del grupo y el deseo operan para dar sentido a ello. Rescatar la singularidad, la particularidad, la subjetividad frente al movimiento aplastante del capitalismo es la apuesta que nos remite a volver sobre nosotros mismos sin dejar de pensarnos "nosotros". Es donde y cuando estas singularidades manifiesten pacíficamente su ser común, donde y cuando podremos construir la comunidad que viene, cediendo al deseo capitalista de cualsea. La narrativa biográfica se transforma en el reaseguro de ese pasaje y de ese relámpago que augura que la lluvia está por venir.

Los textos que forman parte de este número seguramente generarán (in)comodidades y movimientos sensibles, producidos por los propios sujetos que las habitan y en los que los convivirán nuevas formas más sensibles acerca de para qué, qué y cómo hacer investigación y, los modos posibles en que la comunidad de sentidos que somos nos permita metamorfosearnos a través de la condición biográfica como sentido vital de los modos de pensar, transitar y vivir las prácticas sensibles de investigación.

En este sentido los relatos y las narrativas de la investigación como conjunto conversacional de este número de la revista, de manera reticular e inestable ponen de manifiesto *temporalidades difusas* que reconstruyen tiempos que no tienen tiempos, donde los diálogos entre el ayer, el hoy y el mañana proyectan deseos intermitentes; *territorialidades dispersas* que nos hablan del pasaje entre lo privado/lo íntimo y lo común como un viaje y *socialidades desencajadas* que transforman lo pequeño en grandioso.

- EDITORIAL -

Como si fuera esa constelación que remite al viaje relatado, las *afectaciones sensibles habitadas*, profundas productoras de extrañas fascinaciones, descolonizadoras del inconsciente que podemos entrever, ponen de manifiesto colores y formas, olores y sonidos que producen sensaciones insospechadas, sensibilidad y emocionalidad como nutriente, como productoras de movimientos que esperamos puedan apreciar.

Bienvenidos a una lectura no-recta, serpenteante y sensible de este nuevo número de la revista que nos encuentra común-mente engarzados en una maraña de afectos que afectan.

Entre Mar del Plata y Buenos Aires, en agosto de 2022

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2013). *Historias desde la soledad y otras narraciones*. El cuenco de plata: Buenos Aires.

Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Los relatos de Susana y Alicia. Flujos (inter)dependientes y fragilidades humanistas entre lo íntimo y lo biográfico. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 12, 27-34.

Notas

¹ 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

² 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



LA CONVERSACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN¹

A CONVERSA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

CONVERSATION AS A RESEARCH METHODOLOGY

Carmen Sanches Sampaio²
Tiago Ribeiro³
Rafael de Souza⁴

Resumen

El ensayo comparte aprendizajes e indagaciones, inquietudes y reflexiones, modos y maneras singulares de hacer, pensar, vivir y habitar lo investigativo desde las relaciones tejidas en el cotidiano, desde los movimientos que hemos podido vivir con niños, docentes, estudiantes, personas involucradas en nuestras investigaciones y en nuestras vidas. Desde las resonancias, provocaciones e invitaciones que el diálogo con algunas perspectivas y campos de investigación nos brindan (como los estudios con el cotidiano y la investigación narrativa y (auto)biográfica, por ejemplo), afirmamos la conversación en tanto posibilidad de investigar narrativamente procesos y experiencias vividas por sujetos encarnados, vivos, siempre incompletos y por ello en devenir. Comprendemos la conversación como investigación tejida polifónica y dialógicamente con y entre voces en redes y tramas. Se trata de un dispositivo investigativo y formativo, pues todos y cada uno involucrados en la conversación pueden de ella salir otre de sí mismo, padecer una experiencia de transformación, en relaciones en las diferencias. Conversar como investigar requiere algunos principios: la escucha, el cuidado, la atención a la experiencia viva del otre, a su voz, a su biografía irrepetible. Una invitación a hacer investigación comprendiendo quienes hacen las investigaciones como sujetos que tienen mucho que aprender, pensar y sentir en ese proceso de transmutación con otros.

Palabras clave: conversación; narrativa; experiencia; investigación

Resumo

O ensaio compartilha aprendizagens e indagações, inquietudes e reflexões, modos e maneiras de fazer, pensar, viver e habitar o investigativo a partir das relações tecidas nos cotidianos, desde os movimentos que temos podido viver com crianças, docentes, estudantes, pessoas envolvidas em nossas investigações e em nossas vidas. A partir das ressonâncias, provocações e convites que o diálogo com algumas perspectivas e campos de pesquisa nos brindam (como os estudos com os cotidianos e a investigação narrativa e (auto)biográfica, por exemplo), afirmamos a conversa como possibilidade de pesquisar narrativamente processos e experiências vividas por sujeitos encarnados, vivos, sempre incompletos e, por isso, em devir. Comprendemos a conversa como investigação tecida polifônica e dialogicamente com e entre vozes em redes e tramas. Trata-se de um dispositivo investigativo e formativo, pois todos e cada um envolvidos na conversa podem dela sair otre de si mesmo, padecer uma experiência de transformação, em relações nas diferenças. Conversar como investigar requer alguns princípios: a escuta, o cuidado, a atenção à experiência viva do otre, à sua voz, à sua biografia irrepetível. Um convite a fazer pesquisa compreendendo quem investiga como sujeitos que têm muito o que aprender, pensar e sentir nesse processo de transmutação com outros.



Palabras-chave: conversa; narrativa; experiência; pesquisa

Abstract

The essay shares learnings and inquiries, concerns and reflections, unique ways and means of doing, thinking, living and inhabiting the research from the relationships woven in everyday life, from the movements that we have lived with children, teachers, students, people involved in our investigations and in our lives. From the resonances, provocations and invitations that the dialogue with some perspectives and fields of research offer us (such as studies with everyday life and narrative and (auto) biographical research, for example), we affirm the conversation as a possibility of narratively investigating processes and experiences lived by incarnated, living subjects, always incomplete and becoming. We understand conversation as research woven polyphonically and dialogically with and between voices in networks and plots. It is an investigative and formative device, since everyone and anyone involved in the conversation can emerge different from themselves, undergo an experience of transformation, in relationships in differences. Conversation as research methodology requires some principles: listening, care, attention to the living experience of the other, to his voice, to his unrepeatable biography. An invitation to do research understanding those who investigate as subjects who have a lot to learn, think and feel in this process of transmutation with others.

Keywords: conversation; narrative; experience; research

Recepción: 20/12/2021

Evaluado: 26/12/2021

Aceptación: 02/02/2022

1- Introducción

Hace algún tiempo Michel de Certeau, Jorge Larrosa y Carlos Skliar nos acompañan en nuestras lecturas y estudios sobre conversar e investigar como manera de hacer, pensar y vivir las investigaciones que inventamos y practicamos. Investigaciones vividas con profesoras, profesores, niñas, niños y niños de años iniciales de la enseñanza elemental. Investigaciones que involucran encuentros entre las universidades y las escuelas básicas. Encuentros para decir, pensar y preguntarse, para dudar, interrogar, afirmar, para leer y escribir, para aprender y enseñar a partir de temas que nos movilizan: alfabetización, niñez e infancias; filosofía con niños, formación docente, redes de formación; la práctica pedagógica vivida, cotidianamente, por cada uno/a de nosotros/as; alteridad y diferencia(s), educación y experiencia; educación de sordos y muchos otros posibles senderos.

Importante decir tratarse de investigaciones entrelazadas a acciones de enseñanza y extensión porque están relacionadas a la vida que vivimos dentro y fuera de la escuela y de la universidad, el diálogo entre ambas y las acciones que brotan desde ahí. Una investigación que traspasa los muros de la escuela y de la universidad y desbordan los cánones investigativos, desordenando las líneas que desean y defienden los modelos, las rutas, las reglas.

En las acciones investigativas realizadas, profesoras de la escuela y de la universidad y estudiantes aprendices/enseñantes compartimos experiencias pedagógicas e investigativas a través de nuestras narrativas orales, escritas y/o de imágenes, desafiándonos a romper con una postura tradicional de inspiración positivista en el que

el docente universitario investiga y habla sobre el profesor de escuela básica, como si detuviera el poder, el saber y el discurso para traducir en aparatos y teorías conceptuales la experiencia encarnada de las personas.

Con Jacocot/ Ranciere (2011: 25), aprendemos que “(...) la explicación no es necesaria para la comprensión. (...) Es el explicador quien tiene la necesidad de hacer(te) incapaz, y no al contrario, es el que constituye el incapaz como tal, produciendo y manteniendo relaciones de subalternidad y colonialidad. El pedagogo Joseph Jacocot, a partir de una experiencia vivida⁵, denuncia lo que denominó “la evidencia ciega de todo el sistema de enseñanza, la necesidad de explicaciones” (p. 20). Y Manoel de Barros (2010), poéticamente, nos recuerda: “explicar aleja todas las palabras de la imaginación...” Así, persiguiendo las enseñanzas del pedagogo y el poeta, incursionamos en acciones de investigación y formación en las cuales pueda haber lugar para poner en cuestión la subalternidad y la colonialidad como relaciones naturales en las relaciones *investigativoformativas* – modos y maneras de vivir la investigación como forma de desmarcación, transformación, devenir.

En las acciones de *investigaciónformación* (Ribeiro, Sampaio, Souza, 2016) vividas por nosotres, la intención y el compromiso asumidos están referidos a que el principio de la explicación de lugar al principio de la conversación con la universidad y la escuela básica enseñando y aprendiendo la una con la otra. En este proceso, en el encuentro con el otro, como resalta Contreras Domingo (2009, p. 8), buscamos intercambiar palabras; palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro, compartir puntos de vista, a veces similares, parecidos; otras veces distantes, diferentes. No se trata de que una ilumine a la otra, la instruya, la renueve. Se trata de establecer una conversación en la que ambas puedan hacer resonar sus palabras, sus ecos y, tal vez, pensar y sorprenderse de esas palabras propias, sentidos, resonancias...

En este sentido, las opciones epistémico-teóricas, éticas y políticas asumidas fueron exigiendo de nuestras acciones investigativas una metodología adecuada a la complejidad constitutiva de los cotidianos, una metodología en que lo instituido atravesado por las posibilidades de un cotidiano vivido, se escapa de las ataduras de lo dado, abriéndose a las prácticas instituyentes, desde la perspectiva denominada por Nilda Alves (2008) de investigaciones y estudios en/del/con el cotidiano. Más allá de preparar intervenciones, exige prepararse para responder a lo que se presenta, muchas veces a través de la escucha atenta y la mirada generosa, como una manera de estar presente y abierto en la relación, con un cuerpo capaz de escuchar, preguntar, indagar.

A su vez, cada acción generadora de nuevas acciones se acompaña del permanente diálogo entre la experiencia vivida y los sentidos y saberes que poliniza. Aprendemos con Paulo Freire (1996) que no existe práctica despojada de teoría, como tampoco teoría desprendida de práctica. No es casual que hayamos asumido, cada día con más potencia, el arte de conversar (Certeau, 2012, p. 50) como metodología de investigación. No una herramienta de recoleta de datos, sino más bien un modo singular de ponerse en relación, en escucha, en indagación a partir de lo que nos pasa y se pasa sin que podamos controlar, antever.

En la conversación, en las retóricas de la conversación ordinaria, dice de Certeau, el entrelazamiento de las posiciones de los hablantes instauro un tejido oral sin propietarios individuales. Conversar es parte de la vida cotidiana de todos/as nosotros/as. Conversamos cotidianamente de múltiples maneras: conversaciones que siguen un hilo de conversación, otras que no lo siguen, interesantes o sin interés alguno; complicadas, provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversaciones largas, conversaciones cortas. Conversamos... Versamos con el otro.

Conversamos cuando estudiamos, cuando *aprendemosenseñamos*. ¿Por qué no cuando investigamos?

En esta dirección, podemos entonces preguntar(nos): ¿Qué relaciones podemos establecer entre investigar y conversar? ¿y entre conversar e investigar? ¿Cuáles son los efectos de la conversación como metodología de investigación? ¿Qué sentidos provoca esa opción en nosotres y en las acciones de investigación vividas? Preguntas que son como preguntas-convite... Una invitación para forzar el pensamiento a pensar, a hacer(se) preguntas, sin la preocupación de responderlas. Una invitación para poner suspenso lo conocido, movilizándolo saberes y certezas y posiblemente extrañar, arriesgarse e inventar. Una invitación a la lectura de este texto cuyo deseo de conversar sobre nuestros modos de *aprenderenseñarinvestigar* y lo que nos movilizó en su escritura...

Investigar y conversar: líneas de fuga?

(...) Una minoría nunca existe lista, ella solo se constituye sobre líneas de fuga que son tanto maneras de avanzar cuanto de atacar. (...) El gran error, el único error, sería creer que una línea de fuga consiste en huir de la vida, la fuga para el imaginario o para el arte. Huir, por el contrario, es producir algo real, crear vida, encontrar un arma.

-Gilles Deleuze y Claire Parnet

En nuestras prácticas investigativas, observábamos con bastante frecuencia, que las entrevistas que realizamos se transformaban en conversaciones. A veces, en largas e interesantes conversaciones. Otras veces, en largas y hasta poco interesantes, o quizás conversaciones cortas e intensas, potentes, pero poseían en común el hecho de que seguían caminos no pensados originalmente por nosotros. Las conversaciones movilizaban el pensamiento, nos provocaban a pensar lo no pensado y alteraban una y otra vez, el rumbo de la investigación. Eso nos asustaba. Nos asustaba y al mismo tiempo ¡nos encantaba!

¡Cuando la entrevista se convertía en una conversación, creíamos, sin embargo, que, aunque hubiera sido cuidadosamente planeada, no funcionaba! Nos preguntamos: ¿qué es lo que pasó? ¿Por qué no seguimos el camino de las preguntas pensadas, individual y colectivamente, en los encuentros de Orientación colectiva⁶? ¿Cómo justificar metodológicamente lo acontecido? ¿Será que las preguntas no eran buenas?

Algunas (pocas) veces pensamos en asumir metodológicamente la conversación vivida como una entrevista semi-estructurada⁷, una entrevista abierta⁸ o incluso como una entrevista narrativa⁹. Pero, en la memoria de lo experimentado en el encuentro, escuchar y/o transcribir lo que fue grabado y la escritura misma del texto de investigación nos revelaba que no habíamos, de hecho, entrevistado a profesoras y a los niños. ¡Lo que hacíamos parecía ser otra cosa! De las preguntas elaboradas, las realizadas eran apenas las primeras, después la respuesta luego llevaba el rumbo de la “entrevista” para otros lugares... Y sobre ese flujo no teníamos el control porque cuando sucede la experiencia de la conversación, se vivencian otros rigores, como la escucha, el cuidado, la atención y el reconocimiento de la polifonía de nuestras palabras – de todes y cada uno.

Recordamos una entrevista, una de las primeras que nos hizo preguntarnos: el foco era el proceso alfabetizador vivido por un niño (o una niña) de una cohorte investigada, pero la historia de “fracaso” escolar vivido por la profesora, cuando era niña, al aprender a leer y a escribir, ganó la centralidad. La profesora nos decía de manera enfática: “¡Pero yo sabía que no era mala!” El recuerdo empapado de sentimientos, de

creencias y dudas, esperanzas y desesperanzas, posibilidad e imposibilidad, denunciaba permanencias y transformaciones. Sus palabras traían el pasado como presente y el presente como pasado y el futuro como pasado y presente. Sus palabras insistían en ello. Un modo de narrar-se dónde la complejidad constitutiva de la experiencia-vida nos revelaba que

aunque, si sólo hay dos términos, hay uno. Y entre medio de los dos, que no es ni uno ni otro, ni uno se convierte en otro, pero que constituye, precisamente, la multiplicidad. Por eso es siempre posible deshacer los dualismos del interior, trazando una línea de fuga que pasa entre los dos términos (...) (Deleuze; Parnet, 1998: 45)

Deshacer los dualismos desde dentro resistiendo al borramiento de las posibilidades... Posibilidades de aprender, de crear y de ser. Líneas de fugas que afirman la potencia de la vida y de los singulares y múltiples modos de ser, estar, vivir, existir, pensar. Es lo que aprendimos con esa entrevista, que fue transformándose en acontecimiento del encuentro, en una intensa y provocativa conversación. Conversación que, desobedeciendo al guion, ofrecía otros hilos, diferentes cuestiones en relación a las pensadas a priori. Un encuentro entre sujetos abiertos a la deriva que a veces las palabras imponen, a los desplazamientos a que ellas invitan.

¿Y por qué sujetos abiertos? Porque podríamos no haber escuchado lo que nos decía aquella profesora. Al final, sus palabras rompían con la linealidad y la jerarquía de las preguntas previas que habíamos preparado y que estaban cuidadosamente formuladas y ella provocaba un “caos” en nuestra entrevista. Retomar el “orden” era lo esperado o lo deseado mediante una formación positivista que nos enseñó a valorar el paradigma de la simplicidad “(...) que pone orden al universo y expulsa de él el desorden” (Morin, 1990: 86). Es importante recordar que el desorden, para esta perspectiva teórica, es comprendido como caos, irregularidad, imprevisibilidad, desvío en relación a un patrón establecido. Por lo tanto, debe ser evitado. En este sentido, ¿Cómo enfrentarse con una entrevista que se desestructura, se desorganiza y, en este movimiento, amenaza con seguir por otros caminos, por otras bifurcaciones?

Difícil y al mismo tiempo desafiante el aprendizaje de lidiar con el principio de incerteza y/o de indeterminación que desestabiliza modos ordenados y conocidos de investigar, modos refrendados por una metáfora arbórea todavía hegemónicamente presente en formas de conocer y de investigar:

La metáfora tradicional de la estructura del conocimiento es arbórea: es tomado como un gran árbol, cuyas extensas raíces deben estar asentadas en suelo firme (las premisas verdaderas), como un tronco sólido que se ramifica en gajos, extendiéndose de esta forma por los más diversos aspectos del paradigma arborescente representa una concepción mecánica del conocimiento y de la realidad, reproduciendo la fragmentación cartesiana del saber, resultado de las concepciones científicas modernas. (Gallo, 2003: 88-89).

En ese sentido, pensar con entrevistas que nos invitan a conversar fue posibilitando a que nos abramos a las incertezas, las dudas y a nuestros desconocimientos. En la entrevista, abiertos y atentos a la escucha del otro, de sus palabras, de su forma de hablar, de sus silencios, fuimos pudiendo indagar la propia idea de entrevista. ¿Sería esta la única posibilidad metodológica en una investigación centrada en narrativas?

¿Habría otras posibilidades? Estas inquietudes fueron abriendo una brecha en las respuestas que conocíamos, una apertura a otros pensamientos, a otras relaciones con el conocimiento, con la investigación; un proceso, porque es siempre búsqueda, invención, creación de otras posibilidades de vivir la experiencia investigativa con otros, tratando de aprender de las narrativas de sus vidas, historias, biografías y trayectorias. Y eso es un reto porque

(...) no hay dudas que nos plantan árboles en la cabeza: el árbol de la vida, el árbol del saber, etc. Todo el mundo pide raíces. El poder es siempre arborescente (...) La multiplicidad que no paran de transbordar las máquinas binarias y no se dejan dicotomizar (...) Pensar, en las cosas, entre las cosas, y justamente crear rizomas y no raíces, trazar una línea de fuga y **no hacer baance**. (Deleuze; Parnet, 1998: 35-36).

Conversar, nos parece, podría comprender líneas de fuga de las normativas de la investigación científica canónica. Conversar fue posibilitando, para nosotros, en nuestras acciones investigativas, la atención a las diferencias y a la diferenciación, al diferir; a la alteridad y la singularidad constitutivas del encuentro. Encuentros con los otros y con cada uno de nosotros. Encuentros que potencializan, como lo expresa Wanderley Geraldi (2010), a escuchar el extrañamiento... ver y prestar atención a lo que no podemos ver.

Sorprenderse e interrogar a lo conocido, a lo comprendido como cierto, obvio. Abrirse a nuevos intentos, a la sorpresa y, tal vez, quien sabe, experimentar la conversación también mientras estamos investigando... Tal vez esa sea la invitación realizada por el recorrido vivido: afirmar nuestras voces, visibilizar nuestras experiencias, narrar nuestras vidas, exponer nuestros saberes y vivencias.

Conversar cuando investigamos: ¿Una metodología menor?

*(...) Los procesos educativos son múltiples.
en las escuelas estamos en el ámbito de la multiplicidad.
pero el proyecto moderno produjo totalizaciones,
unificaciones, subjetivaciones. Ellas nos nublan la visión,
nos confunden y nos engañan con un proyecto único y mayor.
Pero la multiplicidad se escapa por las ranuras del diseño mayor.
los mínimos se filtran, crecen aquí y allá. a veces son combatidos,
son normalizados (...) pero también es posible
trabajar con procesos educativos de modo menor.
invertir en las diferencias que se encuentran, producir
otras diferencias. intentar alquimias.
intentar mixturas. intentar formas propias.
mirar lo mínimo y lo efímero en los procesos
educativos, hacer zoom en ellos y destacarlos
(...) y hacer diferencias.*

Silvio Gallo

Silvio Gallo, filósofo brasileño, explora el desplazamiento conceptual para pensar una educación menor a partir de la creación de Deleuze y Guattari del concepto de literatura menor. Concepto creado como dispositivo para analizar la obra de Kafka (Deleuze, Guattari, 2014) - Una literatura, subrayan los autores, de resistencia. Una literatura

menor no es una lengua menor, sino lo que una minoría hace en una lengua mayor. Y Silvio Gallo destaca: literatura menor - subvertir una lengua, hacer que ella sea el vehículo de segregación de ella propia. (Gallo, 2003: 75).

Docentes, investigadores que habitan el día a día en la escuela y trabajan en educación y en investigación educativa conocen la potencia de lo mínimo, lo menor, lo minúsculo, lo detalle, lo que aparentemente parece mínimo e insignificante, pero trae consigo “la fuerza del césped que crece en medio de las cosas(...) ella misma crece en el medio. El césped tiene su línea de fuga, y no de enraizamiento (Deleuze; Parnet, 1998: 53). Rizomáticamente, una educación menor resiste al borramiento de las diferencias y singularidades; apuesta a las multiplicidades, en hacer diferencias... apuesta en miradas y sentidos atentos para lo que ya está ahí, en lo cotidiano, en las diferentes, innumerables y singulares maneras de practicarlo, vivirlo, inventarlo y crearlo.

Mirar hacia lo mínimo, lo pequeño, las relaciones cotidianas vividas en el día a día habilita a darnos cuenta de la potencia de los gestos pequeños, de los gestos afirmativos de nuestras vidas, nuestras historias, nuestras luchas. Conversar también tiene que ver con esos: generar intimidad, acercarse del otro no para cambiar su mirada o transformar su vida, sino para escucharle la voz y la vida, conocer su narrativa, sentir su palabra-cuerpo. Y quizás devenir otros de nosotros mismos en el encuentro, en el acontecimiento sin tiempo delineado, sin tiempo previsible de la conversación.

Aprendimos con Regina Leite García y Nilda Alves (1999) a (re)conocer, valorar y legitimar los cotidianos como *espaciotiempos* de producción de conocimiento. Conocimiento como inacabado, en permanente movimiento, por lo tanto provisorio, múltiple, transversal y rizomático. La complejidad constitutiva de los cotidianos, nos dicen enfáticamente las investigadoras, exige de nosotros el reconocimiento de que, a cada lectura y en cada nueva lectura realizada de lo vivido, experimentado e investigado, más, y más (y más) complejo, múltiple y cambiante se dan a ver los cotidianos. Rizomas, siempre rizomas... líneas de fuga y no enraizamientos, en el decir de Deleuze y Guattari (1995). Una educación menor como máquina de resistencia, en el decir de Silvio Gallo (2003).

Con Regina y Nilda, conocimos al cineasta Eduardo Coutinho. Coutinho es presentado por Felipe Bragança, también cineasta, en el prefacio del libro “Encuentros. Eduardo Coutinho”, como uno de los mayores pensadores del cine brasileño hoy y también uno de los mayores realizadores (2008: 11). En este mismo libro, Coutinho nos dice que adopta una forma de un “cine de conversación” en sus modos de pensar, vivir y producir sus documentales:

La improvisación, el azar, la relación amistosa, a veces conflictiva, entre los que conversan dispuestos, en principio, a ambos lados de la cámara- ese es el alimento esencial del documental que procuro hacer. Lo que no incluí, y claramente es una idea central, previa a la filmación, que preside la elaboración del film, pero que no pasa de una hipótesis de trabajo que será testeada en la práctica de los sucesivos encuentros con los personajes de carne y hueso. (...) Intentar entender el país, el pueblo, la historia, la vida y a mi mismo, pero siempre fijado en lo concreto, en el microcosmos.

(...) Filmar siempre al acontecimiento único, que nunca hubo antes y nunca habrá después.

(...) En lo que hice, nunca pensé que entrevisto a personas, intento establecer un intercambio que se diferencia por ser una conversación, porque la entrevista acaba teniendo un carácter directivo, pero claro. ¿Se entiende? La

entrevista no exige mil tomas, que haya una implicación afectiva entre ambos lados, en fin... (Coutinho, 2008: 15,17,21,105).

Para nosotros, investigadores y docentes vinculados al campo de los estudios e investigaciones con los cotidianos (Alves; García, 1999), las expresiones y el pensamiento de Coutinho, un cineasta del cotidiano, pasaron a ser parte de los estudios y experiencias vividas en nuestro ejercicio de conversación e investigación. Nos inspira con sus ideas; podemos afirmar que venimos intentando una investigación como conversación. Una investigación que apuesta en el acontecimiento de la conversación como metodología de investigación, como un golpe que desafía a la policía metodológica hegemónica, tan bien representada por los cuestionarios, los planes de trabajo, los procedimientos rígidos.

Al apostar en la conversación buscamos, en la relación de investigación, abrirnos al acontecimiento y a las posibilidades que ello trae consigo, incluso si eso a veces puede significar la necesidad de deconstrucción/reconstrucción de la investigación. No se trata de una relación dada, ya pensada y estructurada, sino de una experiencia tejida en colectivo, entre todos, como polifonía de corporalidades, historias y voces. Un acontecimiento.

Derrida nos dice que conviene recordar que un acontecimiento supone sorpresa, la exposición a lo que no se puede anticipar. “(...) Uno de los rasgos del acontecimiento no es solamente que viene como lo que es, imprevisible(...) sino que es también absolutamente singular” (2012: 233). Pensar la conversación a partir del acontecimiento exige pensar la imposibilidad posible constitutiva del propio acontecimiento. Luego, atención y apertura para recibir lo que puede ser, más aún no es. Atención y sensibilidad a lo que acontece y a lo que nos acontece. Atención a los gestos, muchas veces mínimos, que anuncian un acontecimiento. Desde nuestro punto de vista, emoción, razón e intuición alimentan la atención como modo de habitar lo investigativo. Para Jan Masschelein y Marteen Simons, profesores-investigadores y autores belgas que conocimos en los encuentros del Coloquio de Filosofía y Educación realizados en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), con la coordinación de Walter Kohan, en el sentir y en el pensar la investigación educativa, resaltan que estar atentos y, en cierto sentido:

(...) estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar allí de modo que el presente pueda presentarse a uno mismo(...) y al mismo tiempo, estar ahí de modo que uno pueda estar expuesto ante el presente y me pueda transformar, contagiar, y educar, y que de alguna forma, mi mirada sea liberada (por la autonomía del presente). Esa es la atención que permite la experiencia. (Masschelein; Simons, 2014: 48).

Estar atento y presente exponiéndose, arriesgándose, sin ausencia, neutralidad e indiferencia... ¿Quién sabe el acontecimiento que se presenta puede inquietar, incomodar e interrogar nuestras verdades más queridas y guardadas? ¿Quién sabe conversar y vivir la investigación en cuanto experiencia? Vivir experiencias abre la posibilidad para ser de otro modo, diferente de lo que hemos sido, abre posibilidades de transformación... para, como resalta Kohan (2004: 129), pensando con Foucault, poder abandonar lo que se es, y abrir espacio para ser otro de lo que se es. Y en ese movimiento, apostar a la singularidad de la (co)existencia, de *aprenderenseñar* y de investigar(se).

La conversación presupone la circulación de la palabra, en una perspectiva de desestabilizar relaciones de poder verticalizadas y, por lo tanto, colonizadoras. Conversar sin el borramiento de los conflictos y tensiones que están siempre presentes entre diferentes modos de pensar, decir, escuchar, de conocer... Un desafío convincente y provocativo que, en el encuentro con el otro, nos provoca a vivir la experiencia de alteridad: pensar(se) con el otro.

Pensar con el otro también forma parte del reconocimiento ecológico del mundo, o sea, de que no estamos apartados, cada uno en una caja, sino que formamos parte de una constelación; somos constelación. Ailton Krenak (2019) autor y activista indígena brasileño nos habla de la potencia del sujeto colectivo, del narrar y constelar en tanto condición vital de nuestras historias, culturas y cuerpos.

Buscando alargar un poco los sentidos que por aquí circulan, indagamos al preguntar(nos): ¿Qué somos y qué podemos ser a partir del encuentro con la alteridad? ¿Qué somos y qué podemos ser a partir del reconocimiento de la dimensión ecológica que nos hace parte del mundo en tanto cuerpo-constelación?

Las metáforas del cuerpo-constelación y del rizoma nos polinizan. Causan muchas resonancias e invitan a pensar la conversación en tanto *espaciotiempo* donde las singularidades plurales pueden emerger y narrarse. Silvio Gallo (2015: 85-86) nos recuerda lo que aprendimos con Deleuze - a apostar a la disyunción inclusiva, en una lógica de la diferencia que hace proliferar: y, y, y...

A partir y con los conceptos de educación mayor y educación menor trabajados por Silvio Gallo (Idem), nos atrevemos a pensar la entrevista como una metodología mayor, porque está instituida, organizada y reconocida como referencia y modelo en el campo de la investigación educativa, y la conversación como una metodología menor. No se trata de proponer acá una dicotomía, pero subrayar el status instituyente de la conversación en tanto metodología de investigación, género de escritura de la investigación y/o herramienta de investigación (en distintos países, como por ejemplo Argentina -Carlos Skliar, Francisco Ramallo; Brasil - el campo de los estudios con el cotidiano; Canadá - Jean Clandinin y Michel Connelly; Chile - Rossana Godoy; Colombia - María Yanet Sosa, Gabriel Murillo; España - Jorge Larrosa, José Domingo Contreras; además de México y otros.

La conversación forma parte de la vida corriente y común de las personas, de los practicantes del cotidiano, “(...) luego no posee propietarios individuales y no pertenece a nadie (Certeau, 2007)”. Tal cual la educación menor, “(...) está en el ámbito de la micropolítica, en el aula, expresa las acciones cotidianas de cada uno” (Gallo, 2003: 78), no busca tornarse modelo ni instituirse. ¡Es errancia y creación, es rizoma y multiplicidad!

Defendemos que una conversación-investigación, pensada como metodología menor, tiene la fuerza de la multiplicación de los lados, de la ruptura del círculo en favor de los polígonos (Deleuze, Parnet, 1998: 27). ¡Son muchas posibilidades de encuentros y distanciamientos, múltiples caras, diferentes ángulos! Diferentes y distintos puntos de vista, tonos, resonancias, voces, ecos, gestos y silencios. La conversación es, tal vez de alguna manera y en alguna medida, el arte de hacerse presente, de dar el tiempo, es decir, de colocarse disponible a ver, a escuchar, a pensar y compartir con el otro lo que nos habita, haciendo de esa acción no solo una posibilidad de investigación, sino además de transformar-se en el propio acto de investigar.

Esas reflexiones, cada vez más, nos provocan a asumir la conversación como metodología de investigación. Sí, quizás una metodología fuera de las previsiones de los manuales metodológicos, de las normas, de las especificaciones científicas. Pero

también, y principalmente por eso, una metodología que da vuelta a la investigación, el encuentro, el intercambio: no hay cómo prever de antemano las cuestiones que van a surgir, los objetivos, las discusiones que se desarrollarán. Asumir la conversación como metodología de investigación no tiene objetivos cerrados, sino sólo intereses. Siguiendo a Carlos Skliar, profesor, investigador y poeta, sostenemos:

(...) Es que no podemos hacer otra cosa que seguir conversando, que ser la encarnación siempre imperfecta de una conversación necesariamente ardua, más próxima a la perplejidad que a la comprensión, sin efectos especiales, una conversación siempre humana, irremediablemente humana. (Skliar, 2011: 66).

Entrevistar y conversar: modos y maneras de investigar vinculadas a opciones teórico-metodológicas, éticas y políticas. Nosotres investigadores y docentes vinculados al campo de los estudios e investigaciones con los cotidianos¹⁰ fuimos, a lo largo del tiempo, incorporando la conversación como una de las diferentes maneras de pensar y hacer investigación. Por eso, seguimos conversando con esa posibilidad de investigar que intenta formas propias y se arriesga a mirar lo mínimo, lo efímero de los procesos educativos e investigativos.

En ese proceso, hemos vivido la posibilidad de aprender el movimiento mismo de investigar como cartografiar narrativamente encuentros, acontecimientos, experiencias y memorias, desde narrativas orales, escritas, en lengua de señas, a través de imágenes, dibujos y muchas otras posibilidades de lenguaje. Se trata de investigar teniendo como referencia a la apertura con el otro, la conversación, el pensar conjunto, el indagar la propia acción investigativa y nuestras ideas y concepciones... Eso torna posible una metodología que asume, desde el principio, que los datos enseñan (Sampaio, 2008). De ahí la importancia de tal perspectiva: no se trata de ser mejor, de ser más eficaz o eficiente. Más bien, se trata de abrir horizontes de posibilidades para que podamos vivenciar el asombro, la duda, el extrañamiento, la pregunta y el encanto en la investigación. La aproximación de la idea de una investigación que pueda conjurar hechizos nos remite a las palabras del poeta Manoel Barros, tan llenas de belleza:

(...) la importancia de una cosa no se mide con cinta métrica
ni con balanzas ni con barómetros etc.
La importancia de una cosa ha de ser medida por el encantamiento
que la cosa produce en nosotros (...) (Barros, 2010: 54).

¿Por qué no la conversación como una metodología menor? ¿Por qué no una metodología que produzca asombro y perplejidad, como un encantamiento?

Referencias Bibliográficas

- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- Alves, N.; Garcia, R. L. (1999). Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (comps). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Barros, M. (2010). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo, Planeta.
- Certeau, M. (2007). *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.



- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Uberlândia, MG, EDUFU.
- Coutinho, E. (2008). O olhar no documentário. In: BRAGANÇA, F. (comp.). *Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro, Beco do Azougue.
- Deleuze, G.; Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo, Editora Escuta.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2014). *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Derrida, J. (2012). Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, v. 21, n. 33.
- Deslandes, S. F.; Gomes, R.; Minayo, M. C de S. (comps.) (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis, Vozes.
- Domingo, J. C.; Ferré, N. P. L. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In: Domingo, J. C; Ferré, N. P. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Domingo, J. C. (2009). Prólogo. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México, FCE.
- Ferreira, C. E; Perez, C. L. V; Oliveira, I. B. (2008). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. (comp.). Petrópolis, DP etAlia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Gallo, S. (2014). mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (comp). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro, Lamparina, FAPERJ.
- Gallo, S. (2015). Educação menor: produção de heterotopia no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. *Educação Menor: conceitos e experimentações*. 2ªed. Curitiba, Appris.
- Garcia, R. L. (comp.) (2003). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Geraldi, W. (2010). *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP, Pedro e João Editores.
- Guinzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Kohan, W. (2004). Sócrates e Foucault Professores: entre o ensino do já sabido e a busca por ensinar diferentemente. In: GALLO, S.; SOUZA, M. de. (comp.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, Alínea.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Mercado de Letras.
- Larrosa, J. (2003). A arte de conversar. In: SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, DP&A.
- Masschelein, j.; Simons, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Meireles, m. M. (2015). Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, E. C. (comp). *(Auto)biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EDUFBA.
- Morin, E. (1990). Introdução ao pensamento complexo. 2ªed, Lisboa, Instituto Piaget.
- Oliveira, I. B.; Alves, N. (comp.) (2008). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

- Ribeiro, T.; Sampaio, C. S.; SOUZA, R. de. (2016). Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. *Revista Roteiro*, Jaçoba, v. 41, n. 1, já.n/ abr.
- Sampaio, c. S.; Ribeiro, t.; Souza, R. de. (2021). Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa. In: PORTA, L. *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sampaio, C. S. (2008). *Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Rio de Janeiro, WAK.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, Lo escrito, Lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Miño Y D'Ávila.
- Süssekind, M. L. (2012). *O ineditismo dos estudos nosdosc com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil*. Revista e-curriculum, PUC-SP, v.9.

Notas

- ¹ Una versión anterior de ese texto ha sido publicada en portugués, en Brasil, como capítulo del libro “Conversación como metodología de investigación. Por qué no?”, dirigido por Tiago Ribeiro, Rafael de Souza y Carmen Sanches Sampaio, por Ayvu editora, Rio de Janeiro (2019.) La traducción es de Marcela Arocena, Profesora de la Universidad Nacional de Salta (UNSA). Correo electrónico: marcelaarocena01@gmail.com
- ² Doctora en Educación. Profesora Titular de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro, UNIRIO. Coordina la Red de Formación Docente: Experiências y Narrativas (Red Formad) y el Grupo de Investigación: Práticas Educativas y Formación de Maestros. <https://orcid.org/0000-0001-8654-4428> carmensanches.unirio@gmail.com
- ³ Profesor del Departamento de Educación Básica del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil. Coordina el Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES y la Red de Investigaciones-Vidas en Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7264-3388> tribeiro.ines@gmail.com
- ⁴ Magister en Educación. Maestro de Educación Musical de la Red Pública de enseñanza de la ciudad de Río de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0002-2081-8585> desouza.rafaelf@gmail.com
- ⁵ Joseph Jacotot, a inicios del siglo XIX, vive una aventura intelectual en el tiempo que estuvo exiliado en Bélgica. A través de la aventura de enseñar a estudiantes holandeses sin que esos supieran francés (la lengua del maestro) ni el maestro el holandés hizo con que Jacotot indagase muchos mitos pedagógicos centrados en una lógica explicadora, embrutecedora, en favor de una educación emancipadora en la que cada cual tenga su voz legitimada y escuchada (para más detalles, mirar el libro “El maestro ignorante, de Jacques Rancière).
- ⁶ Encuentros realizados en el Grupo de Investigación Práctica Educativas y Formación Docente (GPPF/UNIRIO) en el proceso de escritura del texto de investigación de tesis de maestría y doctorado.
- ⁷ Semiestructurada: combina preguntas cerradas y abiertas, en las que el entrevistado tiene la posibilidad de hablar sobre el tema en cuestión sin estar atado a la pregunta formulada. (Deslandes; Gomes; Minayo, 2008).
- ⁸ Abierta o en profundidad: se invita al informante a hablar libremente sobre un tema, y las preguntas del investigador, al ser planteadas, buscan dar más profundidad a las reflexiones (ídem).
- ⁹ Narrativa: fuente importante de recopilación de datos para la investigación (auto) biográfica. Se busca “(...) superar la clásica dicotomía pregunta-respuesta, optando por trabajar con ejes temáticos (...) Se constituyó como material biográfico primario, ya que es información recabada directamente por el entrevistador-investigador” (Meireles, 2015: 288).
- ¹⁰ Consultar: Garcia (2003), Ferraço, Pérez y Oliveira, (2008), Oliveira y Alves (2008), Sampaio, Ribeiro y Souza (2020) y Sussekind (2012).



“Las prácticas docentes en el Profesorado en Biología sostenidas por la reflexión en la presencialidad y la virtualidad” María Angélica Gil, Susana Eva Villagra, Romina Paola Nieves, Susana Cristina Salvetti / pp. 13-23

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROFESORADO EN BIOLOGÍA SOSTENIDAS POR LA REFLEXIÓN EN LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD

TEACHING PRACTICES AT THE FACULTY OF BIOLOGY SUSTAINED BY THE REFLECTION ON PRESENCE AND VIRTUALITY

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA SUSTENTADAS PELA REFLEXÃO SOBRE O PRESENCIAL E A VIRTUALIDADE

María Angélica Gil¹
Susana Eva Villagra²
Romina Paola Nieves³
Susana Cristina Salvetti⁴

Resumen

Las prácticas docentes de los profesorados, se vieron alteradas desde marzo de 2020 hasta el presente, ya que debido a la pandemia, sólo hubo encuentros virtuales que reemplazaron la enseñanza en las aulas reales. Esto nos obligó a recurrir a nuevas estrategias en pos de continuar con lo previsto curricularmente. Desde las Prácticas de Residencia II del Profesorado en Biología, de la UNSL acompañamos a nuestros/as estudiantes en las prácticas, desde la virtualidad. El objetivo de este trabajo fue poner en evidencia el rol que han desempeñado las prácticas reflexivas para sobrellevar la residencia en entornos virtuales obligatorios. Así, pudimos recuperar el valor de la reflexividad trabajada previamente a través de documentación narrativa, principalmente en sus diarios de clase. Esta experiencia les permitió desde la autorreflexión, descubrir valores, presunciones y juicios, los/as ayudó a reestructurar un ambiente de enseñanza desfavorable y afrontar esta situación incierta y conflictiva, como una más de las particulares que un docente debe enfrentar según las circunstancias cambiantes del aula. Además, posibilitó revalorizar el vínculo pedagógico, dado en la presencialidad, como matriz relacional que permite crear un espacio personal para mirar cada contexto y desde allí preguntarse sobre el sentido y valor de lo que está ocurriendo y poder desarrollar un plan de actividad acorde a las dinámicas colectivas. En condiciones en que, a numerosos/as docentes en ejercicio, les ha provocado una suerte de desestabilización, los/as estudiantes del Profesorado en Biología pudieron sostener sus clases y adaptar su práctica logrando muy buenos resultados.

Palabras Clave: prácticas docentes; virtualidad; reflexividad; Profesorado en Biología; pandemia.

Summary

The teaching practices of professors were disrupted this educational year from March 2020 until now in which due to the pandemic there were only virtual meetings that replaced teaching in real classrooms. This forced us to appeal to new strategies in order to continue with what was planned in the curriculum. From the Residence Practices II of the Biology Professorate from the National University of San Luis (UNSL) we accompany our students at the practices from virtuality. The objective of this work was to put in



evidence the role that Reflective Practices have played to endure with residency in mandatory virtual environments. Therefore, we were able to recover the value of the reflexivity worked on in Residence I through narrative documentation previously worked at their class journals. This experience allowed our students from self-reflection to discover values, presumptions and judgments helped them to restructure an unfavorable teaching environment and to face this uncertain and conflictive situation as one more of the particulars that a teacher must face according to the changing circumstances of the classroom. In addition, it allowed to revalue the pedagogical linkage given in the presence as a relational matrix that allows to create a personal space to look at each context and from there to wonder about the sense and value of what is happening and to be able to develop an activity plan according to the collective dynamics. Under conditions that have caused a kind of destabilization to many practicing teachers the students of the Biology Faculty were able to hold their classes and adapt their practice achieving very positive results.

Keywords: teaching practices; virtuality; reflexivity; biology professorate; pandemic

Resumo

As práticas pedagógicas na Formação dos Professores foram alteradas de março de 2020 até a atualidade, pois devido à pandemia, ocorreram apenas encontros virtuais que substituíram o ensino em salas de aula reais. Isso nos obrigou a recorrer a novas estratégias para dar continuidade ao que estava planejado no currículo. Desde a Residência Prática II da Faculdade de Biologia da UNSL acompanhamos os nossos alunos nas suas práticas, a partir da virtualidade. O objetivo deste trabalho foi destacar o papel que as práticas reflexivas têm desempenhado no enfrentamento da Residência em ambientes virtuais obrigatórios. Assim, pudemos resgatar o valor da reflexividade anteriormente trabalhada por meio da documentação narrativa, principalmente em seus diários de aula. Esta experiência permitiu-lhes, desde a autorreflexão, descobrir valores, pressupostos e julgamentos, ajudou-os a reestruturar um ambiente de ensino desfavorável e a enfrentar esta situação incerta e conflituosa, como mais uma particularidade que um professor deve enfrentar de acordo com as novas circunstâncias da sala de aula. Além disso, permitiu reavaliar o vínculo pedagógico, dado na presença, como uma matriz relacional que permite criar um espaço pessoal de olhar para cada contexto. A partir daí interrogar-se sobre o sentido e o valor do que se passa e poder desenvolver um plano de atividades de acordo com a dinâmica coletiva. Os alunos da Faculdade de Biologia puderam realizar as suas aulas e adaptar a sua prática, obtendo resultados muito bons, em condições em que, às vezes, muitos professores em exercício se sentiram desestabilizados.

Palavras-chave: práticas de ensino; virtualidade; reflexividade; Professor de Biologia; pandemia.

Recepción: 22/07/2021

Evaluado: 24/08/2021

Aceptación: 13/09/2021

Introducción

Tradicionalmente en la educación superior, la formación inicial de profesores/as en ciencias naturales postergaba hacia el final de la carrera, las prácticas de residencia docente. En este panorama, los/as estudiantes culminando el profesorado, recién se



encontraban con la oportunidad de indagar, vivenciar e innovar en el aula y en la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta el contexto y la cultura en la que están situados como educadores.

En general, los/as docentes de los profesorados de las universidades, a través de sus prácticas, van evidenciando las diferentes configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente, (tradiciones) en que han sido formados, y que se mantienen porque están institucionalizadas e incorporadas en las prácticas y la conciencia de los propios sujetos. En este sentido, Rivera (2005) indica que el conocimiento universitario, históricamente, se ha construido sobre la separación entre el conocer y el sentir.

La tradición academicista es la que reconoce como esencial en la formación y acción de los/as docentes, el conocimiento sólido de la disciplina, en tanto consideran a la formación pedagógica, como débil, superficial e innecesaria (Davini 1995), sobrevalorando el saber y el hacer sobre el ser. La misma se basa en el conocimiento profundo de la disciplina a enseñar y el empleo de probadas y tradicionales metodologías pedagógicas. Se pierde de vista entonces, que el oficio educativo pertenece a lo que Cifali (2005) denomina profesiones de lo humano, ya que se conforma con nuestros saberes más humanos, aquellos que ponen en juego la integralidad de lo que somos y que nos permiten repensarnos interconectando lo social y lo personal que nos relaciona con el otro.

En nuestra formación universitaria, como docentes en ciencias naturales, la tradición academicista se constituyó, dejando su impronta en los primeros años de nuestra labor docente. Pero a medida que avanzamos en nuestra trayectoria como formadores en las Prácticas de Residencia, fuimos incursionando y adoptando la reflexión como dispositivo principal de nuestra tarea y la de nuestros/as estudiantes, quienes, a través de la documentación narrativa, principalmente, en sus diarios de clase expresan:

Uno puede creer que para dar clases simplemente hay que saber un poco más que sus alumnos, pero la verdad es que va más allá de eso. La docencia implica amor, dedicación, compromiso, creatividad, paciencia y todos esos componentes que se van integrando para formar un estilo de docencia, mi “yo” del aula. Lo más grande que me dejan las prácticas, es el conocerme a mí mismo, saber a través de la experiencia directa como soy como docente, saber con qué herramientas ingresé y me sirvieron y cuales tuve que incorporar. (Estudiante 1, 2019)

La reflexión como dispositivo incorporado, se vio reforzado en nuestro saber profesional cuando conformamos el proyecto de investigación “La formación en la práctica profesional docente en carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes”. El mismo está enfocado en las residencias docentes, construyendo diferentes instancias y actividades que promuevan el análisis y la reflexión en los/as estudiantes-practicantes, haciendo posible el detenerse a mirar y mirarse en el desarrollo de sus prácticas docentes.

En esta incursión en la reflexión, como eje vertebrador de nuestras prácticas, incorporamos dispositivos que pretenden estimular el encuentro de los/as practicantes con “su” propio ser docente, siendo nuestra intencionalidad formar sujetos activos, críticos y capaces de pensar y sentir las primeras experiencias áulicas de manera que confluyan en la narración de relatos, apartándose de la escritura plana, de la mera descripción, para dar lugar a la escritura profunda (Sierra Nieto et al., 2017). Esa que les permite interrogarse, conmovirse, preocuparse, rescatar los sentires, los deseos y sueños de su futura profesión.

En este trabajo nuestro objetivo fue intentar poner en evidencia el rol que han desempeñado las prácticas reflexivas de nuestros/as estudiantes, incorporadas en las



primeras instancias de transitar Residencia I, para sobrellevar las residencias en entornos virtuales obligatorios. En condiciones en que numerosos/as docentes en ejercicio, sintieron una suerte de desestabilización, los/as estudiantes del Profesorado en Biología pudieron sostener sus clases y adaptar su práctica logrando muy buenos resultados, al decir de los/as profesores coformadores/as de las instituciones escolares que los/as admitieron.

Desarrollo

En el desarrollo de las Prácticas de Residencia en el profesorado en Biología, utilizamos como documentos narrativos relatos de autobiografías, talleres de reflexión, escritura de diarios de clase, relatos de experiencias, entre otros, los que les permite a los/as futuros/as profesores/as, advertir que la reflexión como hábito escrito propicia, según Contreras Domingo y Pérez Lara (2010), una mejor relación entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye. No sólo se trata de disponer de recursos para actuar, sino de desarrollar una disposición hacia la reflexión permanente, el análisis de la propia experiencia y la escucha atenta hacia los/as otros/as, desarrollando una mayor sensibilidad pedagógica. Así, las prácticas se convierten en un momento esencial para que los/as estudiantes se pongan en juego en primera persona; para que reflexionen sobre su actuar y puedan descubrir sus sentires (Sierra Nieto et al., 2017) incursionando en la lectura de relatos de pares y en la escritura de la propia experiencia. En la malla curricular del profesorado en biología de la UNSL, actualmente se llevan a cabo dos instancias de prácticas de residencia. La primera durante el tercer año de la carrera, donde los/as estudiantes relatan sus propias experiencias escolares, que los sumerge en la recuperación de sus autobiografías escolares. Es indudable que como lo expresa Christine Delory-Momberge “si cada aprendizaje supone una construcción particular de la experiencia, la estructura del conocimiento a la cual viene a integrarse, tiene como consecuencia, su propia historia que remite a una biografía de la experiencia individual” (Delory-Momberge, 2014: 708).

Sin lugar a dudas, repasar su propia biografía escolar, les permite a los/as futuros/as profesores/as revisar su experiencia como escolares, desde una situación diferenciada que los ubica ahora en el lugar de los/as casi profesores/as, reescribiendo así esos capítulos vividos y reformulando su recorrido por ese aprendizaje.

Las biografías educativas y los recuentos de recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de la formación de sus autores. Estos documentos muestran que, lo que se anuda en cada uno durante el periodo escolar y que se reactualiza durante la formación adulta es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general” (Delory-Momberge, 2014: 708 y 709).

En este recorrido realizado, intentamos provocar una disrupción en la estructura de aprendizaje adquirida a lo largo de su trayectoria universitaria, para vincularlos/as con su mirada del/a profesor/a que quieren ser. Es así que los/as involucramos en la escritura del diario de clase, que iniciamos en las primeras prácticas y sostenemos durante la segunda residencia, donde claramente se visualiza el anclaje en la reflexión y la fluidez en el relato desde los sentires.

Al revisar las trayectorias de las diferentes cohortes, se puede observar que a la mayoría de nuestros/as estudiantes, la escritura en el diario de clase les generó conflictos, ya que hasta arribar a las prácticas tenían internalizado que ser buen/a docente significaba tener una gran cantidad de datos disciplinares acumulados y poder elegirlos y relacionarlos eficientemente a la hora de dar clase.



En consecuencia, las primeras experiencias de escritura, mostraron la tendencia a realizar una escritura plana con poca profundidad. Se limitaron a descripciones de sucesos acontecidos en el aula, breves y concisas, tal el perfil absorbido en el aprendizaje de las ciencias duras. Los estudiantes en general, se encuentran frente a la dificultad de aceptar la incertidumbre a la que se enfrentan, y se les genera un problema profesional: pensarse en la relación con el otro (Sierra Nieto et al., 2017).

Al volverse la escritura un hábito, les permitió a los/as estudiantes profundizar en la observación de sí mismos, permitiendo vislumbrar su sensibilidad frente a situaciones y aspectos (suyos y de sus alumnos/as) que inicialmente les pasaban desapercibidos.

Poco a poco los/as estudiantes empezaron a cambiar, fueron derribando corazas de comunicación de sentires, habituándose a mostrarse frente a sus pares cuando en las clases-taller relataban las experiencias que los habían atravesado en su paso por las aulas.

Para mí el diario de clase fue una especie de diálogo conmigo misma, donde podía volcar todos mis sentires y a su vez poder verme a mí misma desde otra perspectiva. Las emociones que me surgieron fueron muy diversas, desde miedos, ansiedades, alegría, y también sentí un orgullo muy grande por el rol docente. Reflexionar me permitió tomar conciencia de la importancia que asumimos, porque de nosotros depende que un alumno se entusiasme o no con la materia, y la oportunidad que también tenemos de impartir curiosidad y valores, necesarios para que ellos crezcan, y, por ende, para que nuestro entorno y nuestro país crezca. (Estudiante 2, 2017)

Otros de los dispositivos empleados en los espacios formativos, son las microclases, usadas para ejercitar la actividad de enseñanza con sus pares. En nuestras asignaturas se le dio el enfoque de la observación reflexiva, donde no sólo se simulan los roles y relaciones comunes de las aulas de secundaria, en el marco de un abordaje de contenidos específicos, sino que se intercambian reflexiones entre pares y con el equipo de cátedra de forma excluyente. Estas microclases, aportan sugerencias respecto a los aspectos cognitivos como también sobre los procedimientos, generándose un ida y vuelta enriquecedor sobre los aspectos emocionales del trabajo docente, donde se hace verdadero hincapié en los procesos vivenciales y experienciales (Villagra et al., 2019).

Después de llevar a cabo las microclases, los compañeros de cursadas nos hacen su devolución. Esto es muy bueno porque nos hace pensar de manera reflexiva y observar las clases con más detalle. Los docentes también nos daban su devolución y posteriormente nos quedaba una perspectiva “desde afuera” en cuanto a nuestra actuación en la clase. Al llegar a casa y volcar todo lo ocurrido en el diario, todo era más personal porque trabajamos con los sentimientos, lo interno del día a día. Revisarlo todo de nuevo, era como leer entre líneas y vivenciar las sensaciones y sentimientos que nos atravesaron. (Estudiante 2, 2019)

Deconstruyéndonos para reconstruirnos como docentes

Indudablemente para poder deconstruir en nuestros/as estudiantes la estructura rígida efecto (defecto) de la formación disciplinar, primero debimos elaborar nuestro propio camino de reconstrucción. Al encontrarnos con nuestra propuesta de revisar la autobiografía de los/as estudiantes, nos surgió la necesidad de mirar la nuestra.

Indudablemente, revisar las trayectorias desde nuestro paso por la escolaridad en los tres niveles hasta hoy de formadoras de formadores, nos puso en contacto con nuestro propio crecimiento en el ámbito no sólo de las ideas, sino también en los sentimientos y actitudes docentes en las relaciones educativas en el aula, en los procesos de aprender y de enseñar. Quienes reflexionan su experiencia en los relatos, se atienen no solamente a lo vivido, sino que esa producción se tiñe de valores, creencias y actitudes del presente (Alliaud, 2003).



De esta manera, casi junto con nuestros/as estudiantes, fuimos acercándonos a lo nuevo, a lo desconocido, a lo no vivido, como una oportunidad para pensar en nuevas prácticas. Y esa reflexión permanente sobre nuestros pasos, es la que nos invita a revisar sucesos y actitudes en la relación y la interpelación que las realidades de la enseñanza y de la educación nos hacen en forma constante.

Resulta entonces, una manera de aprender a la vez que enseñamos, a bucear en la subjetividad para provocar una mirada introspectiva, que nos permita convivir con las tensiones que se generan entre el proceder abstracto y racional de impartir contenidos pautados, con la naturaleza totalmente imprevisible y a veces irresoluble de la tarea de educar y formar. Al decir de Nieves Blanco García et al., “la automoderación, la inhibición de sí, nos desliza con demasiada facilidad hacia un pensamiento y un lenguaje de lo pedagógico que está fuera de nuestros cuerpos” (Blanco García et al., 2016: 235).

Fue así que estas ideas se convirtieron en una guía de diálogo donde vimos nuestras trayectorias pobladas de errores, aciertos, éxitos y dificultades que conviven en las formas de concebir el hecho de enseñar y de aprender. Pudimos transitar desde un docente de la clase magistral a otro que comparte y aprende junto con los/as estudiantes en un intercambio permanente de sentires y pareceres. Pudimos advertir las áreas de controversia e incertidumbre en la distancia que separa nuestra formación, a cómo formamos, que sin la reflexión no hubiésemos podido establecer puentes entre lo consciente y lo inconsciente, algo absolutamente necesario para enseñar y aprender, para intentar cambiar, aunque sea un poco, aquella tradicional formación universitaria en los profesorados en ciencias naturales.

No sólo nuestros/as estudiantes se encontraron con la resistencia a salirse de la zona de confort que representa un trabajo metódico y normado. Nosotras, las integrantes del equipo de cátedra, nos sorprendimos de nuestra propia actitud tendiente a generar pautas estructuradas para supuestamente lograr una “buena” reflexión de las clases de nuestros/as estudiantes, repitiendo esquemas aprendidos a lo largo de nuestra formación en ciencias naturales. Darnos cuenta de esas resistencias, nos posibilitó comenzar la búsqueda de nuevos caminos que permitan superar nuestras tensiones para incorporar en forma continua la autorreflexión de nuestra cotidianeidad. El revisar nuestra propia autobiografía que nos llevó a transitar por la línea dura academicista/cientificista y por la línea blanda educación/sentires, reveló cuales son las cualidades más esenciales que favorecen y sostienen la práctica de la relación en la cual es posible generar confianza (Arnaus i Morral et al, 2016).

Esto nos trajo aparejado la posibilidad de revalorizar la narrativa como forma de reflexionar, a la que los profesores de ciencias no estamos acostumbrados. Es ésta una forma de acrecentar la capacidad de contemplar e interpretar nuestro trabajo en solitario otorgándole nuevos significados, evitando prejuicios, generando esa alternancia necesaria a la hora de afrontar la particularidad de cada contexto.

Todas estas vivencias marcan el quehacer del trabajo en las asignaturas de prácticas, previo al ingreso formal a las aulas de nuestros/as estudiantes, quienes, en contacto con alumnos/as reales, echan mano de lo aprendido, pero por sobre todo, ponen en juego la trayectoria reflexiva que opera como una manera de posibilitar la revisión no desde lo reglado sino desde lo sentido en su relación al saber y al ser.

Por último, después de haber recorrido las prácticas, estas experiencias son capitalizadas en un evento formal, donde se produce el encuentro de los/as practicantes de los profesorados de las facultades de Ciencias Humanas y de Química, Bioquímica y Farmacia, junto a los del Instituto de Formación Docente San Luis. Dicho encuentro,



institucionalizado desde el año 2013, permite el intercambio fluido de experiencias, poniendo énfasis en la narrativa acerca de prácticas de los/as futuros/as docentes.

La nueva realidad: la imposición de la virtualidad

Con la llegada del 2020, se produjo un quiebre doloroso en todas las tareas colectivas que realizábamos habitualmente: un antes y un después también en la formación universitaria. La pandemia, irrumpió abruptamente en nuestra realidad educativa, trastocando la práctica docente de un modo radical. No sólo se modificó la relación con el otro, sino que surgió la necesidad de nuevas formas de pensar esa práctica. La fase final de la residencia, que se corresponde con la socialización como practicante en las escuelas, estuvo en duda por cuanto el Aislamiento Social Obligatorio (en adelante ASO) se extendía y no podía vislumbrarse su duración.

Hasta aquí, las prácticas estaban impregnadas de la noción de aprendizaje por experiencia que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los oficios, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de gestos didácticos. La imagen más concreta de este aprendizaje es la del gesto artesanal que confronta –en una relación de mimesis– a un/a maestro/a con un/a aprendiz, el/a primero/a enseñando a hacer lo que sabe hacer mostrándolo, el/a segundo/a intentando realizar lo que no sabe hacer todavía, imitando a su maestro/a (Gebauer y Wulf, 1998).

Durante el ASO, que se continúa extendiendo mucho más de lo imaginado, tomó fuerza el desconcierto y la incertidumbre, ya que la mayoría de los/as integrantes de la comunidad educativa no estábamos preparados/as para responder a la nueva e inesperada situación.

Si partimos de que no se puede enseñar aquello que se desconoce, era casi inviable pensar, de parte de docentes coformadores/as de las escuelas y también de quienes integramos el equipo de cátedra, la formación de los/as practicantes en la virtualidad como única variable, ya que ésta es una situación atípica en la historia de la educación. Por tanto, el estilo de formación de los/as practicantes por mimesis realizado durante tantos años, se diluía en este contexto tan disímil como inesperadamente adverso.

Si pensamos en la formación y uso permanente de las TIC, se puede considerar a la mayoría de los/as docentes involucrados como inmigrantes digitales, a quienes la situación pandémica generó un particular malestar al no poder dar cuerpo a la propia presencia en la práctica docente. Ante esa imposibilidad, tuvieron que abocarse a conocer, investigar y practicar nuevas herramientas, transformándose en consumidores de saberes de otros/as, que disrumpían la conexión natural entre la propia experiencia y el saber, lo que les generaba el conflicto de pensarse como constructores/as de ese saber, dificultando el proceso de transformación y adecuación a estos nuevos tiempos y dispositivos.

Aparecieron así mezclas de tiempos de escuela y tiempos personales, compartiendo la preparación de tareas escolares con tareas de los propios hogares. Al igual que cualquier inmigrante, los/as docentes aprendieron a su ritmo y con sus dificultades particulares, adaptándose a este nuevo ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión con el pasado. Prensky (2001) denomina a esa conexión “acento”, puesto que las nuevas formas aún tuvieron que lidiar con la inercia de continuar trabajando con currículos escolares absolutamente sobredimensionados, donde los/as coformadores/as siguieron encandilados por cumplir con los contenidos, comprometidos en la mayoría de los casos, con el enciclopedismo.



A pesar de estas incertidumbres, todo exigía seguir su curso y las prácticas dieron inicio, esta vez en un mundo diferente. Los/as estudiantes que estaban listos/as para incorporarse a esta aventura, ya habían tenido la oportunidad de compartir un aula real como residentes, y en esta circunstancia diferente, la impronta reflexiva adquirida en el primer año de prácticas, subyacía como facilitadora de esta nueva etapa.

Las prácticas finales de la carrera, contaron con el arraigado bagaje de la reflexión trabajado el año anterior, y los/as futuros/as docentes ya estaban habituados/as a mirarse, reconocer y manifestar sentires, para arriesgarse ahora a escuchar su propio deseo y atreverse a desplegarlo, a pesar del conflicto nuevo de la virtualidad y su dificultad para generar el vínculo estudiante-profesor/a, tan importante para enseñar y aprender.

A pesar de ser una experiencia totalmente inesperada, y contando con muy poca preparación académica, en relación a la virtualidad como único sostén vincular entre alumnos/as y residentes, el compromiso reflexivo acortó la distancia impuesta por este nuevo conflicto, al que lograron adaptarse de una forma plástica transformándolo en oportunidad para abrir posibilidades inéditas y deseables.

Virtualidad y presencialidad, dos experiencias diferentes

Teniendo en cuenta que el ASO modificó en educación, la relación con el otro/ la otra, el contexto de trabajo, los recursos disponibles y la amplia variabilidad de recepción de la tarea propuesta, surgieron necesidades de nuevas formas de pensar esa práctica, las que, a su vez, pusieron en evidencia falencias en la formación, que no resultaban visibles en situaciones normales.

Durante la experiencia docente en la situación que nos encontramos, aprendí muchas herramientas de sistemas virtuales que antes, siendo del todo honesto, no tenía idea. Confieso que al principio me resultó laborioso ya que tuve que ver muchos tutoriales para dominar las plataformas virtuales, pero ahora puedo decir que estoy más ejercitado y experimentado en ese rubro. (Estudiante 3, 2020)

Con esto de la cuarentena me di cuenta que por ahí hace falta conocer un poco más distintos estilos de docencia, para que cuando pase algo inesperable, no estemos tan perdidos. Con esto me refiero a por ejemplo sortear diferentes modalidades de clases y practicarlas para de a poco conocerlas. (Estudiante 1, 2020)

En situaciones normales, en la segunda residencia cuando es presencial, como ya cuentan con la experiencia anterior profundizan su propio ser docente, se cuestionan cuáles son sus motivaciones, cómo mejorar su entrega para perseguir ese equilibrio entre “lo que tengo que dar” y “lo que quiero dar”, se animan a detallar no sólo lo que pasa en el aula, sino fundamentalmente lo que les pasa, lo que los/as atraviesa. Los vértigos que manifiestan, que lejos de ser bloqueantes, los/as estimula a buscar nuevas variantes, y a generar mejores vínculos pedagógicos. Todo eso lo relatan en sus diarios, donde se encuentran en un camino muy diferente al que pensaron que llevarían, justo antes de iniciar sus prácticas, cuando aún sostenían que lo importante era conocer bien la disciplina.

Como en todas las prácticas de años anteriores, nuestros/as estudiantes continuaron con el uso del diario de clase. Y a diferencia de esos años, donde volcaban sus decepciones, alegrías, miedos, anhelos, expectativas, en esta nueva oportunidad de residencia, subrayaron la diferencia en las emociones movilizadoras y también en la menor motivación al escribir. Sobre todo, por desconocer a sus interlocutores virtuales, quienes en la gran mayoría permanecían con sus cámaras desconectadas.



En la etapa presencial hay más sentimientos de por medio, más emociones, nos pasaban más cosas, en cambio en la virtual, sólo descargué mi frustración en situaciones puntuales con los directivos. (Estudiante 1, 2020)

En esta oportunidad, al realizar esta segunda etapa de práctica, los/as estudiantes manifestaron que escribían poco en sus diarios de clase porque había una interacción mínima con sus interlocutores:

Los encuentros eran rutinarios, participaban tres o cuatro alumnos por curso respondiendo nuestras preguntas y siempre tenían las cámaras apagadas. (Estudiante 2, 2020)

Al finalizar la primera práctica, en presencialidad, salí llorando por el vínculo establecido, en cambio en la segunda práctica la virtualidad fue la causa de una relación más fría. Cuando concluí mi segunda práctica durante la pandemia, pude reflexionar acerca de los vínculos presenciales en la educación y sentí que son el estímulo para hacernos crecer como docentes. (Estudiante 1, 2020)

A pesar de ese mínimo estímulo generado en la virtualidad, nuestros/as estudiantes de la última práctica sostuvieron que la permanente reflexión a la que estaban habituados, les permitió sobrellevar de mejor modo la disrupción del vínculo docente-estudiante causado por la pandemia. Si bien aumentó la cuota de frustración por no recibir la respuesta esperada de sus estudiantes, pudieron ponerse en su lugar, y reflexionar acerca de sus sentires, lo que favoreció la motivación de mejorar clase a clase, arriesgarse y buscar nuevos sentidos, nuevas formas de acercamiento a través de las actividades propuestas.

Esta nueva normalidad virtual de la enseñanza en pandemia, nos dio la oportunidad de sustentar que la reflexión como práctica pedagógica en la formación inicial, sostiene el trabajo docente de los/las practicantes tanto en presencialidad como en virtualidad, ya que constituye un andamiaje en el hacer docente, que no se puede disociar del sentido con el que se realiza ni de los significados con los que es vivido por quienes participan en él. Cuando se reflexiona sobre los aconteceres del aula (concreta o virtual), analizando los incidentes, sucesos, ausencias, silencios y comunicaciones, se promueve la construcción de un saber pedagógico que afirma y sostiene intensamente el ser docente que se constituye, como reflexivo y crítico capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones.

Conclusiones

Pensar en un/a estudiante de profesorado en situación de prácticas docentes presenciales, es asociarlo/a a numerosas tensiones a las que estará sometido/a, por desarrollarlas en escenarios singulares y en contextos particulares, que le provocarán como mínimo, contradicciones que pueden llevarlo/a a generar un corrimiento de su tarea central enmarcada en torno a la enseñanza.

En este contexto de pandemia y ASO, a la incertidumbre del ingreso al aula desconocida, con alumnos/as desconocidos/as, que promueve sentimientos de confusión y agitación, se le sumó una realidad sin historial manifiesto. Esta situación, generó ansiedades, desconciertos y hasta angustia en los docentes en función, por lo que era esperable que esos sentimientos se vieran aumentados en los/as practicantes.

Al iniciar las clases virtuales, como ellos/as mismos/as lo comentaran, tuvieron que abocarse a estudiar pautas y dinámicas de la virtualidad, ya que en su recorrido académico no es un tópico trabajado, pero inmediatamente después, pudieron recuperar la trayectoria reflexiva de su práctica anterior, para valerse de dispositivos narrativos



aprendidos (como los diarios de clase) que les permitieron sostener su trabajo docente en línea, a pesar de la poca generación vincular con los alumnos/as de secundaria.

En estas circunstancias se puso en evidencia, que nosotras las docentes formadoras, luego de poder involucrarnos con nuestra propia reflexión en años de estar a cargo de las prácticas de residencia en el Profesorado en Biología, pudimos acompañar en ese proceso a nuestros/as estudiantes, logrando que integraran el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo, muchas veces disociados, disminuyendo el pensamiento rutinario circunscrito a pautas predeterminadas y dependiente de principios basados en la tradición (Edelstein, 2011).

La trayectoria de prácticas docentes virtuales, puso en movimiento un entramado generado en un recorrido anterior de prácticas, donde se trabajó en recuperar la potencialidad de la convergencia de los pensamientos mencionados, que estuvo adormecida durante toda una carrera típicamente academicista. Ésta condición latente que maduraron, les permitió apropiarse de las actitudes necesarias para la reflexión: “apertura de pensamiento y escucha de opiniones divergentes; de respuesta orientadas a hallar sentido, aplicar información en una dirección determinada y considerar sus consecuencias e implicaciones” (Edelstein, 2011: 27) que los animó a entusiasmarse con el desafío propuesto en pandemia y la virtualización de las prácticas.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis doctoral*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Filodigital
- ARNAUS i MORRAL, R.; ARBIOL i GONZALEZ, C. y SERRA, A. (2016). “Una mirada desde la experiencia “, en Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (55-80). Barcelona: Octaedro.
- BLANCO GARCÍA, N.; MOLINA GALVAÑ M. D. y ARBIOL i GONZALEZ, C. (2016). “Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente”, en Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (223-256). Barcelona: Octaedro.
- CIFALI, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Léopold et al. (Comps.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (170-196). Madrid: Paquay FCE.
- CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2014). “Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía”, en Revista mexicana de investigación educativa, 19(62), 695-710.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GEBAUER, G. y WULF, C. (1998) *Spiel-Ritual-Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag,
- PRENSKY, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales (Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”)*. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf> (1/9/20).



- RIVERA GARRETAS, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- SIERRA NIETO, J. E.; CAPARRÓS, M.; MOLINA GALVAÑ, M. D. y BLANCO GARCÍA, N. (2017). “Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales”, en *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52.
- VILLAGRA, S.; GIL, A. y NIEVAS, R. (2019). “Microclases: Estrategia facilitadora en la formación inicial del profesorado en biología en la UNSL”, en *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debate*, 2, (557-563).

Notas

¹ Profesora Adjunta en Educación para la salud. Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL angil1630@gmail.com

² Profesora Adjunta Prácticas Docentes I y II. Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL suryvilla@gmail.com

³ Profesora Adjunta en Prácticas Docentes I y II del Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL romina.paola.nievas@gmail.com

⁴ Auxiliar de Primera en Metodología y Dirección de los Aprendizajes del Profesorado en Química. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL susana25861@gmail.com



USOS DE LA AUTOBIOGRAFÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DE AUTOR COMO APORTE PARA CONFIGURAR UNA OBRA PEDAGÓGICA

USES OF AUTOBIOGRAPHY FROM AN AUTHOR'S PERSPECTIVE AS A CONTRIBUTION TO CONFIGURE A PEDAGOGICAL WORK

USOS DA AUTOBIOGRAFIA NA PERSPECTIVA DE UM AUTOR COMO CONTRIBUIÇÃO PARA CONFIGURAR UMA OBRA PEDAGÓGICA

Paula Andrea Martínez Cano¹

Resumen

Este artículo pretende aportar elementos teóricos y metodológicos para el campo de la investigación en pedagogía desde una perspectiva autobiográfica y narrativa. Es por esto fundamental proponer este horizonte conceptual desde una selección de autores que representan disciplinas, teorías y saberes como la historia, la literatura, la filosofía, la pedagogía, y otras que van emergiendo en vecindad (sociología, psicología, antropología) en este entramado entender cómo se han problematizado los estudios autobiográficos en el campo de las ciencias sociales y humanas y cómo estos se convierten en referentes para leer las prácticas pedagógicas y fundamentar finalmente la relación conceptual entre autobiografía y pedagogía para definir esta relación como una posibilidad de investigación narrativa y autobiografía pedagógica, logrando una conciliación y a la vez distancia con los debates de la sociología, respecto a los estudios que ponen de centro la vida en su recorrido histórico, en el campo literario y en el acontecimiento que propone la filosofía. Es permitir que la investigación, tenga su lugar en la posibilidad de relacionar saberes que no son estrictamente nombrados por una ciencia específica, sino lograr la resonancia entre distintas voces cercanas y apoyar un conocimiento.

Palabras clave: investigación autobiográfica; obra pedagógica; relato de vida; saber escolar; maestra.

Abstract

This article aims to provide theoretical and methodological elements for the field of research in pedagogy from an autobiographical and narrative perspective. It is for this reason that it is essential to propose this conceptual horizon from a selection of authors who represent disciplines, theories, and knowledge such as history, literature, philosophy, pedagogy, and others that are emerging in the vicinity (sociology, psychology, anthropology) in this framework. understand how autobiographical studies have been problematized in the field of social and human sciences and how they become references to read pedagogical practices and finally establish the conceptual relationship between autobiography and pedagogy to define this relationship as a possibility of narrative research and pedagogical autobiography, achieving a conciliation and at the same time distance with the debates of sociology, with respect to the studies that put life at the center in its historical journey, in the literary field and in the event that philosophy proposes. It is to allow research to have its place in the possibility of relating knowledge that is not strictly named by a specific science, but to achieve resonance between different nearby voices and support some knowledge.

Keywords: autobiographical research; pedagogical work; life story; school knowledge; teacher.

Resumo

Este artigo visa fornecer elementos teóricos e metodológicos para o campo de pesquisa em pedagogia a partir de uma perspectiva autobiográfica e narrativa. É por isso que é essencial propor esse horizonte conceitual a partir de uma seleção de autores que representam disciplinas, teorias e saberes como história, literatura, filosofia, pedagogia e outras que estão surgindo nas proximidades (sociologia, psicologia, antropologia) nesse quadro. compreender como os estudos autobiográficos têm sido problematizados no campo das ciências sociais e humanas e como eles se tornam referências para ler as práticas pedagógicas e, por fim, estabelecer a relação conceitual entre autobiografia e pedagogia para definir essa relação como uma possibilidade de pesquisa narrativa e autobiografia pedagógica, conseguindo uma conciliação e ao mesmo tempo distanciamento com os debates da sociologia, no que diz respeito aos estudos que colocam a vida no centro do seu percurso histórico, no campo literário e no evento que a filosofia propõe. É permitir que a pesquisa tenha seu lugar na possibilidade de relacionar saberes que não são estritamente nomeados por uma ciência específica, mas sim fazer ressonância entre diferentes vozes próximas e sustentar o saber.

Palavras-chave: pesquisa autobiográfica, trabalho pedagógico, história de vida, saber escolar, professor.

Recepción: 13/02/2022

Evaluado: 25/02/2022

Aceptación: 24/03/2022

1 INTROITO

Sin duda, una de las más enriquecedoras y eficaces formas de precisar y comprender los principios de la experiencia de los seres humanos y sus modos de interpretación de la realidad se encuentra en los estudios autobiográficos, bien entendidos como *género literario*, como *objeto* de análisis para las ciencias sociales y humanas o como un *enfoque* en el campo de la investigación.

En el marco de una indagación autobiográfica se busca configurar unos elementos para que, a medida que avanza la escritura de sí, se logre una apuesta que implique atender a un principio de narratividad que no niega lo personal como trazo que configura la identidad desde formas de interpretación y guías de acción presentes en un relato de vida, lo que concede un lugar de distancia y autonomía frente a otros enfoques de investigación, para que sea la narración o la escritura de sí otra alternativa para producir conocimiento. Esto conlleva a pensar de otro modo la relación entre la experiencia narrativa y su escritura en un ejercicio de cuidado de sí.

1.1 Producir saber en la escuela desde lo narrativo y autobiográfico

Pensar en la tematización de sí desde los relatos de vida implica *hablar de un sujeto* a partir de la reflexión de sus prácticas profesionales y pedagógicas. Es así como desde una escritura de sí, se va formando un escenario que reconfigura la subjetividad a partir de narrativas diversas que conciben un espacio común para construir una autobiografía que, en sus relaciones conceptuales representadas por uno o varios autores se logre concretar junto con la pedagogía un *espacio biográfico*, (Arfuch, 2007) entendido como espacio común de intelección de diversas formas de expresión narrativa, y así otorgar un lugar especial para la formación e investigación en educación y como lo propone

Leonor Arfuch (2007), pretenda engendrar otra perspectiva “que permita integrar comprensivamente, en el horizonte más amplio de la cultura, la diseminación actual de géneros discursivos que focalizan, con mayor o menor intensidad, en la narrativa vivencial.” (p. 35).

Así, cada perspectiva de autor va tomando fuerza relacional respecto a entender el ejercicio de la autobiografía como un ejercicio propio de pensamiento, que, desde el concepto de vivencia que plantea los autores de la historia; el de formación que se interpreta en la literatura y, el de acontecimiento propuesto por la filosofía, se permiten una “apertura de nuevas perspectivas para pensar, investigar, reflexionar y tratar la problemática educativa y, muy particularmente dentro de ella, aspectos que tienen que ver con la formación y profesionalización de los docentes.” (Runge P. & Muñoz, 2015, p. 226)

En los análisis y estudios sobre la autobiografía se han marcado importantes antecedentes conceptuales que la han definido desde distintas posturas, inicialmente, la historia, la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología y la literatura.

Por tanto, mi interés es buscar una relación conceptual entre discursos y autores para poder encontrar e interpretar su lugar en la vida escolar y sus realidades para la investigación. En el camino o región² de conceptos que he trazado, las relaciones que conducen a la autobiografía marcan un punto de partida desde lo histórico y se van logrando comprensiones con otros autores y las disciplinas que éstos representan. Será un punto como muchos otros que posibilita el encuentro, como dice Olga Lucía Zuluaga (2007) , con otros sujetos de saber que operan con nuevos enunciados, obteniendo nociones que se agrupan en un ordenamiento mayor en función de sus conceptos, permitiendo definiciones claras en sus relaciones; es como ubicar otros invitados en la mesa, en una discusión donde muchos hablarán de lo mismo, pero no lo mismo. Un camino de relaciones conceptuales y aproximaciones que pueden conducir problematizaciones al usar sus aportes y ponerlos a funcionar en conexiones complejas y dispersas, pero que, posiblemente, logre otras formas de ordenamiento para el estudio de la autobiografía en el campo pedagógico. Las disciplinas, las teorías y las ciencias que se van nombrando forman un fundamento conceptual, no científico, ni disciplinar, ni teórico; por tanto, la apropiación de región conceptual es la búsqueda a la que se pretende llegar con una perspectiva de autor.

Es por esto importante encontrar para la escuela la experiencia como una condición de posibilidad y que comprendamos la escritura narrativa como un ejercicio humano y necesario para pensar y reflexionar nuestra práctica, y se conduzca a la apropiación de la narrativa hacia la constitución de uno mismo, que en su articulación histórica y temporal aporte a la formación de una conciencia histórica de la humanidad, de la existencia humana; que los sujetos de la escuela podamos creer que la experiencia individual, la experiencia de la práctica y la experiencia interior, pueden llegar a consolidar, a partir de nuestros relatos de vida, un aporte a las ciencias del espíritu, en tanto que la práctica pedagógica se constituya en una obra de la enseñanza. Que la experiencia de la práctica pedagógica sea para la escuela y la historia de la educación un lugar importante para pensar una *conciencia histórica de la escuela*. Las memorias, los diarios y autobiografías de los maestros forman un conjunto de material empírico que conceptualmente logra llegar a concretar la razón de ser de una autobiografía académica como obra pedagógica.

1.2 Una problematización de la escritura de sí en las ciencias como indagación al pensamiento de las humanidades

Son las artes y las ciencias quienes organizan y regulan las dificultades de la humanidad, dice Giambattista Vico. Sin embargo, no hay una ciencia que *medite* ciertos principios de la humanidad de las naciones, y que estos principios sean su esplendor máximo o que de ellas emane su acmé. Es decir, que se alcance un grado de perfección, que nos permita como humanidad una reflexión más profunda, sin lugar a divagar en errores. (2012, p. 41)

Por lo tanto, preguntar ¿cuáles son las prácticas que le permiten a la humanidad llegar a su estado perfecto? Es una respuesta compleja, en tanto que dichas prácticas, científicamente, no existen. Entonces ¿cómo se puede evitar que la humanidad desfallezca, en tanto hay algo que le permite crecer?

Esta pregunta plantea la reflexión de los maestros y sus prácticas, no por la búsqueda de un estado perfecto, sino por el lugar ético, político y social que ocupamos con respecto a la formación de los sujetos y así, crecer en su humanidad. Porque si nos anulan la práctica de producir relatos y con ello no nos tienen en cuenta como productores de saber a través de la experiencia del pensamiento, o no ven en nuestro ejercicio una posibilidad de aporte al conocimiento, la ciencia seguirá silenciando e imponiendo sus verdades demostrativas. Por esto, quizá, lo que nos plantea la historia como imposibilidad de hacer nación, ordenar y preparar una generación, es la separación de la experiencia narrativa con la verdad interior y vivencial propia de nuestra profesión. Es la filosofía viquiana quien nos aporta que la educación tiene que ser un acto creador, no una repetición de modelos, en tanto que, si la educación no se asume como “expresión de la mentalidad de un pueblo en un momento histórico concreto, aun cuando se hubiese concluido en la palabra de un solo hombre” (Rebollo Espinosa, 2000, p. 12) el pensamiento no podrá concebirse como un garante de conocimiento fundado, puesto que lo demás será “falseamiento erudito que produce la sobreabundancia de datos, incapaces de ser interpretados fuera de la opinión” (p. 12). Entonces, que el relato de vida de maestros se asuma como un ejercicio creativo, en el cual se conjugan formas narrativas y literarias que, tematizan la práctica pedagógica, es conducir un ejercicio de pensamiento hacia la configuración de un saber. Una autobiografía como alternativa investigativa inaugura la posibilidad de construir saber escolar desde el relato propio, un ejercicio consciente hacia la creación de una obra pedagógica.

Para las ciencias sociales y humanas, en una apuesta desde la perspectiva crítica, hay infinitas posibilidades de pensamiento, y con ellas la acción y el lenguaje que facilita la transformación de una realidad concreta. No hay que buscar prototipos que salven a la humanidad y la ubiquen en la manida igualdad, puesto que en la grafía (escritura) esta la obra, de muchas voces, de diversas experiencias que han sabido nombrar en sus particularidades las formas de acercarse al mundo del conocimiento y de crear en esas experiencias formas de subjetivación únicas; entonces, las preguntas por los acontecimientos narrativos de la educación son ¿cómo no volvernos un remedo de la historia del pensamiento? ¿cuáles son las obras que ha construido la escuela desde sus sujetos presentes? ¿cuál es la vida que construye cada profesor como obra pedagógica? Frente a estos interrogantes, considero que la obra está en construcción, y va adquiriendo fuerza y concreción en la práctica pedagógica y en la lección que se elabora cada día con la artesanía del lento cuidado que poseen las manos de quien la crea, una *poiesis* de la pedagogía. Entonces, ¿cómo construyo la obra que, como maestra convierto en saber escolar? ¿Qué y cómo se ha fundado dicho saber en el contexto y cómo éste se nombra para dar paso a otra forma de conocimiento?

Para escribir un relato de experiencias propio de una práctica pedagógica y, a su vez haga pública las voces y pensamientos de otros es importante buscar en la misma historia quienes nos han posibilitado el pensamiento y construir con la duda o la creación de relatos otra historia de pensamiento, porque en la historia del pensamiento humano está puesta la fundación del conocimiento y la cultura.

2 LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA EN PERSPECTIVA DE AUTOR

2.1 La escritura de la autobiografía y la escritura de la historia

Georg Misch, se dio a la tarea de reconstruir la historia de la autobiografía desde la antigüedad, pero, tras su muerte fueron sus discípulos quienes se encargaron de consolidar y finalizar estos estudios que, abarcaron hasta finales del siglo XIX. Entre ellos, los estudios sobre la autocomprensión del individuo de Gregory Bateson, (1998); los estudios de Anna Roberson Burr (1909) que consistieron en un análisis sobre 260 autobiografías que clasificó en 24 oficios distintos, lo que condujo a establecer una estadística que situó el ejercicio autobiográfico en una dispersión, esto no logró fijar con exactitud las características del sujeto autor; es decir, dio a entender que el ejercicio de escritura autobiográfica no es característico de un único tipo de sujeto. Adicional a estos dos estudios, fueron importantes, también, los aportes de Wayne Shumaker (1954) que destacaron la concepción de una historia del género autobiográfico que implicaba definirla y que ello, permitiera clasificarla desde unas características propias y no de manera arbitraria. Las publicaciones de varios estudios sobre la autobiografía han abierto caminos para las diversas comprensiones y problematizaciones del concepto y, desde este punto de vista, la autobiografía se ha convertido en el centro de debate para varias disciplinas, entre ellas la literatura y la filosofía y, hoy por hoy, el concepto se ha movido en el campo de las ciencias sociales desde la óptica de la investigación cualitativa. Este primer referente ha hecho parte de varios estados del arte de las investigaciones autobiográficas. Son ellos quizá, los puntos en los que muchas investigaciones coinciden. No podríamos mencionarlos sin otros dos autores que, además del referente consolidan parte de los conceptos fundamentales como son los aportes a la ciencia histórica: Vico y Dilthey

2.2 De Giambattista Vico a Wilhelm Dilthey y los aportes de la ciencia histórica

Una forma de construir y amalgamar un aporte a las investigaciones que abarcan las *Ciencias del Espíritu*, aquellas, según Wilhelm Dilthey “tienen por objeto la realidad histórico-social”. (2015, p. 62) son las prácticas de la escritura de sí.

Dichas ciencias se constituyen como un mundo singular, como una unidad real, en tanto son una existencia autónoma que piensa y produce saberes y, además, es susceptible de dominación en las relaciones con la sociedad. Las *ciencias del espíritu* no son naturales, son parte fundamental de la configuración del pensamiento humano, son aquellas que tienen como elemento central al individuo, que cooperan en el conjunto maravillosamente complejo de la historia de las sociedades en las que cada sujeto aporta su mundo, como existencia autónoma.

El individuo es, para Dilthey, una unidad psicofísica de vida y, como tal, constituye toda la historia y la experiencia de la vida: el mundo sólo se da en la representación de los individuos y es su historia la que constituye la autobiografía, esa memoria donde puede pensarse una razón de la dignidad humana. Son, de hecho, los procesos antropológicos los que acrecientan el conocimiento sobre la humanidad y les abren caminos a otras relaciones, porque “la captación de la realidad entera de una existencia individual, su descripción natural en su medio histórico representa algo supremo para la

historiografía” (2015). En una autobiografía se logra captar la voluntad de los sujetos, en un recorrido histórico que expone de manera pura una realidad edificada en un relato genuino y espontáneo que solo la narrativa concede al dar la palabra.

Para Dilthey (2015), la memoria de los seres humanos ha permitido develar existencias individuales dignas de ser recordadas y estudiadas para construir una ciencia histórica, ciencia que tuvo su punto de partida en objetividades y sucesos universales y cronológicos de la historia. Un hecho histórico marca un tipo de objetividad para la humanidad, no obstante, el relato de vida logra configurar procesos de subjetivación que dan lugar a nuevas formas de comprender el sentido de lo humano. Por tanto, más que mostrar la representación de una vida es también sabernos nombrar en una subjetividad que, como un conjunto de procesos, bien sean personales, profesionales, históricos, sociales y políticos han dado lugar a una configuración.

Por ello, la configuración histórica no se trata solo de cierto tipo y conjunto de objetividades, ni reglas fijas o acumulación de datos, la configuración histórica de una época es consolidación y representación de las vidas que la han trazado, por lo que es fundamental traer a la reflexión lo que para Dilthey es una apuesta por tomar las autobiografías como referente, pues en ellas encontramos las formas peculiares en que los seres humanos organizamos nuestra experiencia en un momento histórico determinado; es decir, un relato de vida puede mostrarnos el panorama de una época histórica, y para este caso particular la escuela como espacio autónomo que construye un saber.

En este sentido, nuestra propia subjetividad puesta en el relato ya permite darnos una nueva apropiación; somos *persona-je* en tanto que somos efecto de subjetivación, vamos en un devenir como sujetos construyendo identidad narrativa como personajes. Podría yo nombrarme no como sujeto, sino como la deconstrucción que va configurándose en sus procesos de subjetivación, no soy una sustancia, soy una creación ética, una maestra. Ese nombre va más allá de ser sujeto.

El yo no se origina como una conciencia que es consciente de sí misma sino como una responsabilidad hacia el otro, la cual constituye la estructura fundamental (y fundacional) de la subjetividad. El yo no comienza en un acto auto-fundacional sino como una deposición y una sujeción que, simultáneamente, le otorgan una singularidad única, irremplazable. (Loureiro, 2016, p. 48)

Esa es la singularidad de ser La Maestra, el *persona-je*, inicialmente. Pero, la de una pensadora, que asume una posición filosófica frente a su ética profesional, frente a su lugar en el mundo.

Los aportes de Dilthey son importantes en la medida que se relacionan con dos de sus conceptos fundamentales: **vivencia** como forma de **comprensión humana**, y al ser la autobiografía una forma de comprensión se asume una postura filosófica que, en doble vía, es una alternativa a los modelos científicos tradicionales para responder la problemática de mis reflexiones de maestra y cómo se van creando condiciones que hagan posible la construcción de un saber en la escuela. Este espacio escolar se hace vida, se concreta en la viva voz que resuena entre maestro y alumno, allí se va construyendo un aire semántico como diría Emilio Lledó donde el saber se funda como bien cultural propio y singular de la escuela. Lo que pasa en el aula, es sin duda el evento y la aventura más efectiva para concretar un saber. La cotidianidad de la anécdota, las experiencias emergentes del aula, los incidentes críticos y cada acontecer son fundamentos para asumir la práctica como un saber autónomo que nos permite desde el lugar de maestros conjugar las relaciones que se van gestando en la escuela con la sociedad y en esta

medida se convierta en punto de partida y producto de análisis para otras disciplinas escolares. Lograr interpretar la naturaleza de una disciplina escolar no como un ejercicio de transmisión, ni como una adaptación que trata de *bajar* o poner al nivel del estudiante unas ciencias, puesto que éstas no poseen ese tipo de niveles, tanto como trasponer o pasar de un saber sabio a uno enseñado, sino, más bien construir las reglas o condiciones que hacen posible la emergencia y localización de un saber escolar, a partir de unas relaciones con los objetos, estrategias y prácticas que generan sus problematizaciones.

Así se posibilita pensar desde un enfoque o perspectiva autobiográfica unido a las características y prácticas del pensamiento en la enseñanza y conectar los aportes de la tradición alemana que va de Wilhelm Dilthey a Karl J. Weintraub y sus relaciones con un camino historicista y genuino para la sistematización de la práctica pedagógica; permitiendo otras conexiones conceptuales como la propuesta por el filósofo Giambattista Vico que desde los aportes que ha dado su obra *Nueva Ciencia*, conduce a reflexionar el conocimiento desde un ejercicio en solitario y sin moldes metodológicos, es decir, la lectura de la obra viquiana logra para el recorrido y formación de maestros ser un puerto y una pausa, un ancla que nos permite ver con más cuidado y conducir el pensamiento hacia la contemplación creativa de ciencia y arte unidos para que no sea el vacío o la desesperanza que a veces nos han dejado las epistemologías más complejas e incomprensibles. Es la contemplación y la comprensión de un saber que se funda en la escuela para ayudar a otros a formarse en sus mayores virtudes. Por lo que las obras clásicas y sus autores nos devuelven la importancia de su legado, clásicos de la pedagogía y de la filosofía que me habitan y donde, a la manera de una *isla mágica*, como la nombra su prologuista Josep Carner (2012, p. 35) encuentro una posibilidad para la reflexión de la enseñanza y formación humana. Ello se convierte en una forma de legitimar otras posiciones de acuerdo con la comprensión e interpretación que hacemos de su obra, o la utilidad fundamental, no solo como ejercicio de lectura abierta, sino también encontrar las conexiones con otras obras y otros autores clásicos al traerlos al presente del aula, darle a nuestros guiones conjeturales y propuestas de clase formas de relacionar y apropiar otros fundamentos y bienes culturales que posicionen los pensamientos que hoy nos convoca el sistema educativo.

La *Scienza Nuova* se presta más que cualquier otra obra viquiana a ser leída en clave personal, porque en ella está presente una amalgama de pensamientos y de intuiciones dispersas, confusas a veces, y expresadas quizá en un lenguaje no excesivamente claro, puede que incluso desorientador, aunque siempre sugestivo. (Rebollo Espinosa, 2000, p. 162)

Por tanto, la *Ciencia Nueva* de Vico nos incita a no dejar la demostración en una fórmula para la verdad, no hay lugar a una verdad absoluta cuando enseñamos algo a nuestros alumnos, dejar que su pensamiento se componga de múltiples dudas de la existencia y con ella una pedagogía sin recetas, donde el acontecimiento de las problematizaciones, es decir de los pensamientos sean una fuente de inagotable sabiduría. Ese sería un derecho fundamental de la enseñanza, que se va a trasladar a los jóvenes, un derecho a hacerse preguntas, pero que el maestro auxilie y cuide de sus más complejas dudas e interpretaciones. Al respecto Vico (2012) explica que:

todas aquellas dudas, añadidas y juntas, no pueden en modo alguno poner en duda esta única verdad, que debe ser la primera de una Ciencia de tal estilo; pues en tan larga y espesa noche de tinieblas, solo una luz se vislumbra, y es que el mundo de las naciones gentiles fue ciertamente hecho por los hombres, por lo cual ante tal inmenso océano de dudas aparece solo esta tierra pequeñita, en que se pueda detener el pie: que sus principios deberán ser hallados en la



naturaleza de nuestra mente humana y en la fuerza de nuestro entender, (...) a fin de contemplar el sentido común del género humano, como verdadera mente humana de las naciones. (p. 104)

Ese género humano que es la vida de los hombres y mujeres ha de ser un pensamiento fundamental en el aula, Vico, nos deja esa enseñanza en tanto que son los niños y jóvenes quienes han de postergar el saber y fundar las naciones, una manera de dejar claro que nuestras escuelas como bellamente lo enseña Comenio son el *Taller de Humanidad*, y de nación por extensión, porque es en la escuela donde se enseña y aprende de las naciones, “por lo cual cada lengua es suma escuela para la destreza y agilidad de las mentes humanas.” (Vico, 2012) Y al mismo tiempo una escuela del *leer y escribir*

la cual con esas formas sutiles, delicadas, que se llaman letras, afina maravillosamente las fantasías de los muchachos, quienes al leer o escribir cada palabra recorren los elementos del abecedario, recogen de él la letra que les conviene, y componen para leerla o para escribirla y con todo la literatura es más maciza y más estable que el vocabulario, y los números más abstractos que las letras y los sonidos, porque las letras dejan vestigio de impresiones causadas en los ojos, que es el sentido más agudo para aprender y retener; aire son las voces que hieren el oído y se desvanecen; mas el número par o impar, por ejemplo, no toca a ningún sentido en su razón numérica. (p. 112-113)

Porque la enseñanza conduce al conocimiento, la nación se hace desde la escuela, desconocer el legado de las personas y los lugares es un acto de irresponsabilidad ética para la escuela, ésta es la mayor consigna que nos enseña la *Ciencia Nueva: ignari hominumque, locorumque erramus*. [No desconocer ni personas, ni lugares por donde deambulamos] ni su historia, ni como hemos logrado ser los humanos que somos. Hacerlo sería un penoso error de la humanidad.

La obra de la pedagogía clásica que nos ha enseñado Vico se ha compuesto también de un ejercicio autobiográfico que, de forma singular, escribe como solicitud para cumplir con una tarea. Y por ello es importante ponerlo en este escenario conceptual que estoy trazando. Vico, en su libro *Autobiografía* nos da muestras de su ingenio y modestia presentando en tercera persona su vida y testimonio intelectual:

El señor Giambattista Vico nació en Nápoles el año 1670 de honestos padres, los cuales dejaron una muy buena fama de sí mismos. El padre era de humor alegre, la madre de temperamento bastante melancólico, y así ambos contribuyeron a la naturaleza de este hijo suyo, de forma que de niño fue de gran vivacidad e inquieto. (Vico, 1998, p. 81)

Traer a Vico al presente es aceptar que su obra es una invitación a desprendernos de lo demostrativo y cultivar el ingenio como facultad para descubrir algo, en este caso es el autobiógrafo quien usa su relato para nombrarse y conocer el mundo que solo él es capaz de crear. Porque como lo plantea “el único mundo creado enteramente por el hombre es el mundo de la historia” (1995, p. 361) porque es además el mundo propiamente humano.

2.2. La autobiografía entendida como género en la historia

El concepto de la autobiografía como género se ha centrado en el sujeto y en el autor que es reconocido por su obra. En *Huellas del otro. Ética de la autobiografía en la modernidad española*, Ángel Loureiro presenta un estudio que puede entenderse como un giro en el que la autobiografía pasa de ser “una reproducción o representación de una vida a la idea de autobiografía como acto performativo, como la recreación del yo en el acto de la escritura autobiográfica” (2016, p. 25). Así explica Loureiro la construcción del concepto

como género y se apoya en los aportes de Georges Gusdorf (1991), quien explícitamente la nombra como tal, y que ha marcado su historia desde obras como las *Confesiones* de San Agustín, *Las confesiones* de Rousseau y la *Apología pro Vita Sua* de John Henry Newman, hasta llegar a autores como André Gide, con su obra *Si la semilla no muere*, publicada en 1924. Valga anotar que la bibliografía de Gide condensa varias obras consideradas afines con el género autobiográfico como su diario íntimo, *Et nunc manet in te*, en el que narra la relación con su esposa Madeleine, a quien el mismo Gide llama el “drama secreto” de su vida.

Toda obra autobiográfica reviste un carácter de confesión que busca también develar un discurso que no necesariamente se debe asumir como una verdad, pero tampoco como falsedad o ficción, sino como afectación y condición de posibilidad para la constitución de un sujeto. A partir de la afectación que los otros le otorgan al sujeto que se narra y como acto de auto-creación engendra una promesa de verdad.

En la autobiografía se exagera la búsqueda del encuentro consigo mismo: la apariencia del espejo confronta al narrador en una fascinación indudable de Narciso; sin embargo, la autobiografía como acto ético conecta la escritura de sí con una responsabilidad frente a los otros; dicho de otra manera, una autobiografía no se centra en un recuento o reproducción de un pasado, no busca la exhibición del yo, la autobiografía es la respuesta de una vida frente a los otros en tanto que es responsabilidad del otro atender a esa historia, porque no se trata de escribir para el otro, se trata de prestar atención a las trazas que el otro ha dejado inscritas en la subjetividad de quien se narra:

El relato de una vida —sea el publicado, el narrado verbalmente, o el que elaboramos continuamente en nuestras mentes como forma de auto-comprendernos— está marcado por la presencia invisible no sólo de ese otro cuyas exigencias son el germen de nuestra identidad, sino también de los otros en los que no podemos dejar de pensar cuando escribimos o (nos) narramos nuestra historia (Loureiro, 2016, p. 17)

De esta manera, la autobiografía se convierte, además, en una responsabilidad ética compartida, tanto de quien cuenta la vida, como de su intérprete lector.

2.3 La autobiografía como ejercicio de formación intelectual del autor literario

En los casos en los que el autor de una autobiografía asume un distanciamiento, los procesos son distintos, el lector es quien, de cierta manera, se siente seducido por una historia reveladora que asume estrategias de enunciación ficticia, pero, en los cuales sigue el contrato de lectura que guarda un punto de vista muy alejado de la situación en primera persona; es el caso de la obra “El traidor” de André Gorz. En el prólogo Jean Paul Sartre afirma que:

Cuando yo era niño conversaba demasiado, me decían: “cállate, hilo de agua tibia”. Un hilo de agua tibia correrá ante ustedes: estará hecho con largas frases sinuosas, como orugas, cortadas por paréntesis, hinchadas por las presiones retrospectivas que han engendrado, tachadas por escrúpulos y arrepentimientos, bruscamente interrumpidas por saltos hacia adelante. (...) Son transformadas continuamente. (Sartre, 1990, p. 14)

El ejercicio que presenta Sartre en este prólogo es un verdadero elogio al autor, por su elocuencia, su capacidad de análisis y su prolija sabiduría, de espíritu crítico y a la vez destructivo, en una palabra, un intelectual. (p. 29).

Habitados a los ejercicios del espíritu, creemos, desde las primeras palabras, haber atrapado el movimiento de este pensamiento, la intención que preside la construcción de un párrafo: esos



avances rápidos, esas conjeturas implícitas, esas previsiones nos permiten comúnmente comprender el curso del mundo y los actos de los hombres. (Sartre, 1990, p. 15)

Por esto, la obra autobiográfica de Gorz, es una de las que con majestuosidad, puede nombrarnos un ejemplo de aquel “punto de vista necesario” que nos menciona Weintraub (1991), de la mano de la “interpretación retrospectiva” que logra con su obra y pone en orden su pasado en el presente. Así narra, desde la tercera persona Gorz:

Creyó que podría vivir el día en que hubiera encontrado respuesta a esta pregunta: ¿cuánto, cómo, por qué podría tener un sentido su vida? (...) Descubrió que cuando un hombre es incapaz de vivir, o cuando la vida no tiene sentido para él, se inventa este recurso: escribir acerca del sinsentido de la vida, buscar el porqué, las causas, demostrar que no hay salidas, salvo una: la demostración de ellos y los recursos que ofrece contra la experiencia que desmiente. (Gorz, 1990, p. 46)

En esta obra, dice Sartre refiriéndose al autor “que su educación le ha proporcionado algunos complejos: su madre quiso hacer de él ese otro que en parte se ha transformado” (Sartre, 1990, p. 37) y es esa idea de cambio que surge a partir de la educación, la que en muchas de las autobiografías se quiere ampliar y describir por parte de sus autores. Para Gorz en cada sociedad, el acto de escribir, es en muchos sujetos una realización posible.

No creo, sin embargo, que escribir sea la total realización del hombre. Pero es, en cada sociedad, para algunos hombres, la única realización posible. Para algunos, incapaces de ignorar que portan en sí mismos una herida definitiva; algo que pasó en sus vidas los hacen capaces de reconocerse en la realidad de la figura que sus actos dibujan (...) Somos gentes que no pueden soportar la realidad que producen “a pesar de ellos”, y la contestan y compensan con una enorme y frecuentemente admirable producción imaginativa. (Gorz, 1990, p. 286, 288)

Es la producción imaginativa que muchos escritores han usado para la escritura literaria que da el relato de su vida personal. Entender la autobiografía como el significado de una vida y del que hace constancia un escritor sobre su propia experiencia vivida nos ubica en un terreno demasiado amplio, al mismo tiempo que entender su género dentro de la poesía con el elemento primordial que es la subjetividad de un individuo, y que no por ello se habla de una vida en su estructura, sino más bien, parte de una percepción de la vida íntima y personal.

No es una brevedad o un resumen o quizá una idea de haber vivido. Y en su extensión, puede convertirse en un documento histórico o producto de una creación literaria personal y transformadora como es el caso de Gorz.

Henry Adams, escritor de una autobiografía, que centra su atención en el proceso de educación, afirma:

De la cuna a la tumba, este problema de hacer pasar el orden a través del caos, la dirección a través del espacio, la disciplina a través de la libertad, la unidad a través de la multiplicidad, siempre ha sido y debe ser la tarea de la educación, ya que es la moral de la religión, la filosofía, la ciencia, arte, política y economía; pero la voluntad de un niño es su vida, y muere cuando se rompe, como el potro muere en un arnés, tomando una nueva naturaleza al volverse manso³. (Adams, 1918, p. 65)

La autobiografía de Adams es un recorrido por su formación, en parte de Norteamérica y Europa y cómo a través de ella pudo concederle a la educación el fundamento para una vida, acontecer la sinestesia pasando por cada sentido de su cuerpo, cuando él mismo en algunos pasajes, de su retrospectiva en la juventud describía como embriaguez (Adams, 1918, p. 93). Situación que también padeció en medio de comparaciones y experiencias

de frustración. George May (1979) muestra desde la mirada de Adams, una concepción de autobiografía como un esfuerzo por lograr en el relato un ordenamiento tanto histórico como racional y riguroso, pero fundamentalmente, un distanciamiento como historiador. “El empleo de la tercera persona no es más que uno de los procedimientos visibles puestos en marcha por Adams a fin de crear una distancia entre el objeto y el sujeto, entre el personaje contado y el que cuenta” (p. 66)

Así narra parte de su experiencia con los viajes que realizó y que cuenta de manera fascinante en su autobiografía, en tanto que, cada parte de su relato es en sí una experiencia de aprendizaje.

Al chico le gustó bastante. En Trenton, el tren lo subió a un vapor que lo llevó a Filadelfia, donde olió otras variedades de la vida de la ciudad; luego otra vez en barco a Chester y en tren a Havre de Grace; en barco a Baltimore y de allí en tren a Washington. Este era el viaje que recordaba. El viaje real puede haber sido bastante diferente, pero el viaje real no tiene ningún interés en la educación. La memoria era todo lo que importaba; y lo que más le sorprendió, para permanecer fresco en su mente durante toda su vida, fue el cambio repentino que se produjo en el mundo al entrar en un Estado esclavista. Tomó la educación políticamente. (Adams, 1918, p. 56)

Por tanto, la autobiografía en el campo literario, no es estrictamente una estructura narrativa en primera persona; tal como lo presentan Gorz y Adams son relatos literarios personales que crean una forma distinta de autorreferencialidad.

En el libro *Autobiografía de Marilyn Monroe* de Rafael Reig se presenta otro tipo de estructura, paradójicamente lleva por título *Autobiografía*, sin que haya sido ella -Marilyn- quien la haya escrito, no obstante, su relato es personal, directo y condensado a partir de la recopilación de sus entrevistas. Es la voz de Monroe que se encuentra en primera persona. Pero, es una obra literaria establecida en el género novela; es una pieza literaria que reconstruye a partir de unos datos la ficción de la vida de Marilyn, en la investigación Reig afirma que es una novela producto de una invención propia, pero cuando llegó a conocer las entrevistas reales, se sorprendió de ver que la vida de la actriz era muy similar a la obra que él había recreado. Con una estructura distinta, que no deja de ser un ejercicio narrativo de autorreferencialidad, como si el autor hiciera las veces de recopilador, esta es otra forma de comprender la condición humana a partir de un ejercicio de ficción que da a luz elementos reales de una vida, porque incluso esta novela presenta algunos de los poemas que Monroe escribió y algunas de las cartas que su madre le hacía llegar. Quizá, lo complejo es ubicar esta obra en un género preciso, pero, no deja de tener toda la grandiosa característica de ser un relato de vida narrado en primera persona. Una reconstrucción a partir de cartas, entrevistas, poemas y otros relatos de su vida.

Algunos hombres me invitan a pasar fines de semana en los lugares más pintorescos: pescando en un lago en Nevada, en una mina de carbón «con todos los muchachos», en un vagón de tren.
¿Qué siento? ¡Pánico! ¿Qué quiere usted que sienta?
Por supuesto que sí, por supuesto que hay un motivo en particular: mi vida, mi propia vida. Mi vida está en peligro, ¿le parece a usted poco?
Muy fácil, todos ellos no esperan nada más que una señal para saltar sobre mí.
Por ejemplo, yo no soy rubia. No soy rubia por completo, ya sabe lo que quiero decir. Se lo confieso a usted, pero en secreto. (Reig, 2005, p. 228)

En sus poemas se alcanza a entrever como a través de la figuración sigue estando una mujer que narra su propia vida a partir de ese poético estado de reflexión.



Lo que quiero contar/es lo que tengo en la cabeza/platos sucios/deseos sucios/flotando/alrededor/antes de que yo/muera. MARILYN MONROE. Poema garabateado para Norman Rosten en los años cincuenta. (Reig, 2005, p. 21)

Tanto la obra literaria o la autobiografía de ficción, creada por su propio autor como una obra de ficción autorreferencial donde recrean un personaje real en un mundo verosímil, son muestras geniales de formatos autobiográficos en el campo de la literatura. Quizá el campo que más problemáticas ha presentado al definirla como un género menor, pero que en condiciones distintas muestra una intención similar al que pretende la escritura de sí. Autores que reconstruyen la vida de otros a partir de hechos reales, otros que con su firma inventan una ficción de su vida a partir de la invención de un personaje, y están quienes de forma directa hacen parte de ese relato de vida con el cual desean poner en el centro su formación y la forma como la literatura y la cultura les ha permitido crear otros mundos.

Retomando las obras autobiográficas de escritores literarios, Borges, es uno de los autores latinoamericanos más importantes del siglo XX, y su autobiografía es un claro ejemplo de precisión y concreción a la hora de escribir un relato de vida con profunda sabiduría. El libro fue publicado en su primera versión en inglés y pasó a la edición en español con el título de *Un ensayo autobiográfico con imágenes de su vida*. Todo un Maestro de la prosa y la poesía como ha sido llamado por la crítica. Un autor con inmensa capacidad de reconocer en la lectura autónoma y rigurosa y, en su familia, la influencia en su proceso formativo.

Mi padre era muy inteligente y como todos los hombres inteligentes muy bondadoso (...) Él me reveló el poder de la poesía: el hecho de que las palabras sean no sólo un medio de comunicación sino símbolos mágicos y música. (...) Creo que heredé de mi madre la cualidad de pensar lo mejor de la gente, y su fuerte sentido de la amistad. (Borges, 1999, p. 14)

En esta obra se puede notar una muestra de la maestría que tiene la escritura autobiográfica con un lenguaje y una referencialidad modestas; con precisión, el autor desarrolla, en su ensayo, un recorrido formativo desde su infancia hasta su madurez y finaliza con la misma sencillez y genialidad su proyección hacia una alcanzable felicidad que en cualquier momento nos puede ocurrir. “A mi edad, uno debe ser consciente de sus límites, pues este conocimiento puede conducir a la felicidad (...) Ya no considero que la felicidad es inalcanzable”. (p. 97)

Para Lovecraft, escritor de un corto relato autobiográfico, la mayor dificultad para escribir sobre él era tener algo importante que decir. Su texto autobiográfico, breve, se titula *Algunas notas sobre algo que no existe*, como pasó con Borges, cuenta la influencia temprana que tuvo para él la lectura y el acompañamiento de su familia.

Cuando tenía seis años conocí la mitología griega y romana a través de varias publicaciones populares juveniles, y fui profundamente influido por ella (...) A la edad de casi ocho años adquirí un fuerte interés por las ciencias, que surgió sin duda de las ilustraciones de aspecto misterioso de «Instrumentos filosóficos y científicos» (Lovecraft, 1943, p. 8-9)

Más adelante por problemas de salud, no pudo asistir a la universidad, lo cual no fue impedimento para seguir sus estudios al lado de su familia, especialmente, de la mano de un tío médico, quién lo ayudaría a suplir esta carencia. Fue pasando su interés en las ciencias hacia la literatura. Se unió a una organización de literatos que influyó notoriamente en su escritura de ficción, encontrando en su círculo a grandes escritores y que lo condujeran a lo que él llamó *expresión literaria seria*, aspirando, siempre, a mejorar su escritura.

Por otro lado, hay en los estudios sobre la autobiografía como género literario, múltiples obras, entre las cuales, hoy día algunas son llamadas autoficción, usando el carácter verosímil que trae consigo la obra literaria para crear vecindades con la autobiografía. Autores recientes como Javier Cercas, Amelie Nothomb, Thomas Bernhard, Delphine De Vigan, Marguerite Duras y otras no tan nombradas y con obras menos prolijas son Tara Westover y Donna Williams que, sin duda han sido muy valorados por la crítica, crearon obras que no se presentan como una autobiografía propiamente dicha; es decir, que su título no anuncia explícitamente este género, sino que en su estructura está contenido todo el universo autobiográfico del autor, que como narrador y personaje son notables. Hay también un legado de grandes autores y literatos, que nos han permitido conocer su formación a través de las autobiografías como relatos íntimos en los cuales, se narra un proceso de formación académica e intelectual. Arthur Schnitzler, fue uno de los que en su obra autobiográfica, narra sus recuerdos de juventud y experiencias de formación; desde muy pequeño estuvo acompañado de su padre, un médico muy reconocido. Sus historias recorren, desde su infancia, el acercamiento a los saberes, concentrándose en las vicisitudes de juventud. Es una historia llena de personajes, amigos, amores de juventud, familiares, y maestros. Su proceso de cómo fue transformándose en un escritor, es gracias a sus registros de diario y los que él también llamó testimonios, éstos, junto con las cartas, fueron el insumo para su obra *Juventud en Viena* publicada a mediados del siglo XX.

Parte de la estructura y sentido de la escritura de Schnitzler es nombrar en su obra autobiográfica, diarios, testimonios y epístolas como géneros afines a esa historia personal. Por ello, es importante trazar un límite y definir unos aspectos claros y significativos de una vida para ser contada como parte importante de una experiencia. Para Weintraub, (1991) el diario, la carta, los anales y la crónica, son consideradas interpretaciones momentáneas de la vida, en tanto que son recuerdos del pasado, sin un mayor alcance; no obstante, traen una mirada retrospectiva, como lo usa Schnitzler, permiten poner en el presente su pasado contado en los diarios y cartas. Así se logra una combinación fascinante, que trasciende el concepto de diario como relato de un día, puesto que su alcance va más allá del resultado de ese día, o de un momento breve, al ser formas compuestas, la narración se convierte en una unidad enriquecida por otras formas literarias, lo que consolida un relato perdurable en el tiempo, en la vida y en su formación como escritor y demuestra que los elementos formales pueden tener propósitos e intenciones distintas.

Son varios los autores, que sobresalen por un estilo autobiográfico en sus obras y no obstante, desde el anuncio de sus títulos le dan un carácter y una clasificación específica, es decir, como ejercicios afines: el diario, los testimonios, las notas, las confesiones y las apologías pertenecen al género; de acuerdo a la intención marcan su lugar en lo autobiográfico. Todos estos autores, han escrito su relato y experiencia de vida a partir de estos ejercicios afines con lo autobiográfico; hay quienes se van por la escritura de las apologías, o los testimonios; y algunos, usan la autoficción, también como forma de autorreferencialidad. En cada caso hay intenciones y sentidos distintos para el campo literario, y obviamente, para sus escritores. Lo que hay que entender como un aspecto singular de la autobiografía, en el género literario, es que ella narra experiencias, no necesariamente, hechos cronológicos y continuos; y en ese sentido toma fuerza otra relación conceptual con el acontecimiento. Sin embargo, en el campo de la literatura, no se ha dicho la última palabra y siguen siendo discusiones de largo alcance.

2.4 Experiencia y pensamiento los aportes de la filosofía al estudio de la autobiografía

La región conceptual de la autobiografía como género logra que su lugar en el campo filosófico adquiera también importancia, en tanto que hacer historia a través de la autobiografía permite entender elementos de la filosofía que podrían ayudar en su consolidación como concepto interdisciplinar y hacer conciencia de ella en el campo donde se le aplique, puesto que una autobiografía podría describirse desde la experiencia como la descolocación de un individuo en su ser más profundo, es una desnudez que exhibe sin narcisismo, ni megalomanía las circunstancias en las que la experiencia personal se pone en el lugar de pensamiento. De ahí que, si a ella no se acompaña el saber y la experiencia que, como señala Michel Foucault, (2008) es una fabricación propia, quizá no sea posible entenderla como un ejercicio de pensamiento. Traer a Foucault a la discusión de los estudios autobiográficos, es desde cualquier ángulo, un ejercicio arriesgado; no obstante, de eso mismo se trata conjugar la experiencia y el pensamiento como condiciones de posibilidad para que el acontecimiento instaure una transformación en las relaciones entre el yo y su experiencia hacia su materialidad o si se quiere decir de otro modo, como elementos que amplían, y dan fuerza a las relaciones que permiten definir un ejercicio autobiográfico desde la mirada filosófica. Se ha hecho referencia a que la autobiografía narra experiencias, y que por tanto, esto le concede una relación conceptual con el acontecimiento. Garavito, (s.f.) en una recopilación que aun no se publica, recoge las conferencias que dictó sobre el pensamiento foucaultiano y plantea que el acontecimiento presenta una serie de características que, elegidas de manera adecuada nos pueden permitir una reconceptualización y apropiación de sentido para los estudios autobiográficos. La primera característica es que es paradójico, en tanto que es impersonal y preindividual, es decir que sucede por fuera de nosotros, y se vale por sí mismo; pero somos nosotros mismos quienes lo encarnamos. En segundo lugar, el acontecimiento se selecciona en su acontecer, es decir, su realización está en el afuera que se representa como una herida, ésta es su tercera característica, ser una herida que no sana, una grieta que aparece en el silencio del afuera. Garavito la nombra como la grieta silenciosa, el afuera. Y ella se abre hasta que el yo se encarna en ella, la incorpora. Somos entonces, el acontecimiento del afuera, de la grieta, de la herida. El acontecimiento es una herida que encarnamos para ser otros.

Para resumir: a) el acontecimiento (insiste) se efectúa a través de nosotros. A pesar de existir antes que nosotros —por ejemplo, la muerte— a pesar de ser preindividuales e impersonales los acontecimientos se efectúan en nosotros. Por lo tanto, tienen una efectuación en el estado de cosas, en lo que acontece. Hay un nosotros a la espera de ser seleccionado, no cualquiera; b) Eso no quiere decir que no haya un mundo del acontecimiento que vale por sí mismo. Por lo tanto, a pesar de que se encarna en un estado de cosas —desde el punto de vista de la representación y la identidad— el acontecimiento se libera del estado de cosas —como se diferencia— por eso es impersonal y pre-individual. En ese caso, se afirma en el afuera de la representación como una herida. (Garavito, s.f., p. 155)

Al respecto, ¿qué sujeto es digno del acontecimiento y capaz de inmolar su yo en esa herida? este es el punto en el que la autobiografía, puede atender a sus dilemas: lo primero es el *sujeto autor* que determina y es determinado por el acontecimiento. Para ello, viene lo segundo y es *el lugar* donde se selecciona el acontecimiento y el gesto, todas estas características conducen al sujeto a acontecer y encarnar el acontecimiento hasta llegar a la *transmutación*. El cambio que conduce a un sentido. Cada

acontecimiento, sea un ser, una obra, una ley, una práctica, cualquier discurso que se constituya como tal, trae consigo su sentido. El sentido del yo en el acontecimiento es lo autobiográfico; la vida narrada como obra de arte, un relato que a través de la experiencia se transforma en cultura por un ejercicio de pensamiento.

Dice Foucault (1971) que ser acontecimiento “trata de cesuras que rompen el instante y dispersan al sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones. (p. 41) y por ello la fabricación de la experiencia logra esa transformación de pensamiento en cultura. Por tanto, desde una perspectiva filosófica, la autobiografía se convierte en ejercicio de pensamiento de un sujeto que ha acontecido y permanecido en unos lugares que le han hecho cambiar a sí mismo y a los que con él están. Es el recorrido de un pensamiento humano que, capaz de construir conocimiento desde una mirada propia de la experiencia con el saber y su producción. Hay un mundo interior en cada uno de nosotros que, narrado como figuración y en clave personal convertimos en obra, al igual que los acontecimientos de nuestra experiencia profesional permiten ser condición de posibilidad de saber. En nuestra vida se halla presente un pensamiento, una intuición, una respuesta a nosotros mismos. Así, tanto pensamiento como experiencia son equivalentes, puesto que, con ambos, el ser humano se constituye sujeto de conocimiento, sujeto social y sujeto ético. Dice Foucault, (2018)

Por pensamiento entiendo lo que instaura, en sus diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso, y que en consecuencia constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico; lo que instaura la relación del individuo consigo mismo y con los demás, y constituye al ser humano como sujeto ético. (Citado por Castro, p. 685)

En esta relación uso el concepto de experiencia de sí, y desde la perspectiva de ficción que plantea Foucault, dicha experiencia es algo que se fabrica para sí mismo, que no existe antes, pero existirá luego de su fabricación. Ello, da lugar al acontecimiento como creación, como la aventura y, nos da a entender el sentido del riesgo, de lo nuevo y de lo que está aconteciendo en la actualidad. Como dice Agamben “un compromiso irresistible del sujeto en la aventura que le sucede” (2018, p. 20) un encuentro con el mundo, con el presente y consigo mismo; una aventura de ser acontecimiento en la construcción de conocimiento, que conduce a profundizar y comprender un discurso para una historia de la humanidad. Y anuda Foucault:

Son las mismas cosas y los acontecimientos los que se hacen insensiblemente discurso desplegando el secreto de su propia esencia. El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad que nace ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando puede decirse el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí. (1971, p. 34)

De nuevo, insistir en la relación entre el pensamiento y la experiencia como condiciones que posibilitan el acontecimiento, van dando lugar a una forma de trabajo histórico – filosófico. Por esto, una filosofía del acontecimiento es una posibilidad de pensar distinto, es decir, no se inscribe aquí la noción de acontecer como un ejercicio de causa-efecto, sino como unas condiciones que hacen posible su aparición. En el caso de un estudio autobiográfico como acontecimiento, se asume la escritura de sí como una transformación, que, si bien no es un cambio, es una fabricación que hace que nuestro recorrido no sea una flecha que tiene punto de llegada, sino desvíos que no definen qué somos, porque como dice Foucault, no somos los mismos luego de la escritura. El acontecimiento que da la escritura de sí es un compromiso de vida que nos permite ser

distintos en el proceso mismo de narrarse. Es hacer de la vida nuestra propia obra de arte sin imponerse una idea perfeccionista, sino el arte relacionado con la vida. “Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, creo, algo más cercano a la experiencia estética. ¿Por qué trabajaría un pintor si no es transformado por su pintura?” (1994, p. 374) Esto en la filosofía foucaultiana es que ciertos inventos culturales de la humanidad, como la escritura, ayudan a constituir puntos de vista, y esto nos permite entender lo que pasa en el presente y analizarlo, quizá, transformarlo, como ocurre con algunos de los fundamentos más importantes de la ética y su relación con la estética de la existencia.

En esta medida, la escritura de sí como experiencia estética es posible que se vea transformada en una obra, en una práctica de la creatividad, porque debe ser posible, volviendo a Foucault “conectar el tipo de relación que uno tiene hacia sí mismo, con la actividad creativa” (2012, p. 62) y dicha creación es un acto político y como tal viene del esfuerzo de sí mismos por conocerse, una preocupación de sí como principio del alma, buscar para el espíritu una certeza, pero a la vez, un cuidado del alma, puesto que ésta se conoce en la contemplación de una mirada atenta a sí mismos, como un espejo que nos permite ver (no en el sentido de la reproducción abominable planteada por Borges) sino, contemplar el elemento divino para descubrir reglas que fundan la conducta y la acción política que solo se logra cuando el alma se esfuerza por conocerse a sí misma.

2.5 La autobiografía como obra pedagógica

Dice Aristóteles que crear a través de la palabra permite engendrar arte, es decir el arte de la poética es la palabra que crea. Creación viene siendo el lugar donde algo surge proveniente del ingenio de un individuo. Entonces, la creación que permite la palabra es la *poiesis*. En un ejercicio de escritura autobiográfica hay pensamiento y creación. En un ejercicio de escritura autobiográfica de una maestra hay pensamiento, creación, experiencia y saberes; y también enseñanza. Podría nombrarse este proceso un camino hacia la creación de una obra. Una obra que se engendra a través del recorrido y el ingenio de un relato de vida. La vida es un término que se pronuncia y pasa desapercibido porque es en sí una palabra desgastada y que se abandona a la suerte de cada uno de los lugares donde es pronunciada. La vida es una lucecita, diría el personaje de un cuento bellissimo de Fuenmayor llamado *¿Qué es la vida?* Un relato de vida es la creación del proceso de subjetivación de un individuo narrado e interpretado en el presente. Es otra realidad, porque al ser una narración de un recorrido en el presente, ese criterio ontológico le permite ser otra historia, una obra. Y si es un sujeto en primera persona quien lo narra, si es un asunto autorreferencial y autobiográfico, esta obra es la creación de sí que en medio del relato se construye otra interpretación de la realidad. Pero, si, además, es una obra autobiográfica de una maestra, es en sí un acontecimiento de una realidad escolar, de una vida consagrada al arte de la enseñanza y cómo ese recorrido y sus emergencias en una vida consolidan una obra para la educación. En sí una obra autobiográfica que va asumiendo un camino consciente de lo que en la escuela ha sucedido y lo que le ha hecho suceder la educación es una obra pedagógica.

Para Chul Han, una obra es “el lugar que gesta, recibe y encarna el acontecimiento de la verdad.” (2015, p. 185). Pero, este acontecimiento que nombra el autor encarna en la práctica y en la obra una verdad subjetiva, una creación que nace del amor y la belleza que hemos vivido al lado de quienes nos han educado y formado para ser hoy quien también cumple esa tarea de educar como acto estético y acontecimiento de saber. ¿Por qué un acto estético y un acontecimiento de saber conducen a formar una obra

pedagógica? Eros es la fuerza que nos permite acercarnos a los demás para cuidarlos y amarlos, pero no solo a los demás, sino a las acciones que emprendemos con lo que nuestra experiencia, formación y saberes nos permiten. Somos los cuidadores de un legado de humanidad, por tanto, es fundamental para la escuela y sus maestros proteger el saber, ese que nos permite hablar de algo desde nuestra experiencia, apropiación y transformación que logra en las personas. Amar el saber es contemplar a Eros a través del conocimiento, es sentir que el alma vibra y retumba en nuestro pensamiento para desear siempre contemplar el estado de placer que nos produce la herencia de las letras y las artes. “Al contemplar lo bello, el Eros despierta en el alma una fuerza engendradora. Por eso se llama «engendrar en lo bello». (Han, 2015, pág. 181) Enseñar es un acto conducido por Eros, que lo convierte en acto político. “La política que se deja conducir por el Eros es una política de lo bello. El Eros, al ser una divinidad, otorga al pensar una consagración.” (p. 182)

En esa belleza que sentimos en nuestra alma cuando ejercemos la tarea de educar se despierta el Eros. Enseñar es un acto político, pero, también de amor, de entrega y, por tanto, de pasión. Se va produciendo una enorme emoción y una casi revelación de sincera alegría, cuando un estudiante responde a una pregunta con certeza y expectativa: “no sé, profe”. En esa expresión se esconde el entusiasmo de enseñar. Saber que nuestra presencia en el aula puede contribuir a que él y ella aprendan eso que no sabe es un acto de profundo amor y entrega. Dar saber es extender la inmortalidad del conocimiento. Algunos autores y estudiosos de la educación buscan la justificación de la enseñanza como un ejercicio de vocación que imposibilita y a la vez desacredita a quien no la tenga. Decir que no se tiene vocación para enseñar es decir que estás impedido. Pero ¿qué es la vocación sino un profundo amor por el saber, lograr que se extienda hacia los otros? “Sin Eros, el pensar se degrada a «mero trabajar». El trabajo, que es opuesto al Eros, profana y deshechiza el pensar.” (Han, 2015, p. 183). Pensar es un ejercicio de amor por la duda y la sospecha, es la fidelidad que le otorgamos al saber.

Entonces, en este acto de amor, que engendra belleza hay un acto político que engendra leyes que conducen la ética. Es aquí donde se conecta la filosofía de Heidegger al decir que el Eros no es precisamente una conexión con lo estético, sino con lo ontológico, que en este sentido es el *ser*. Comprendiendo el ser es que se vive un acto ético con el Eros y en esa medida con lo estético. Y ahí es donde surge la verdad, una verdad se manifiesta en obra, dice el filósofo. Y como obra es estética y bella por eso hace parte del acontecer.

3 DISCUSIÓN

3.1 Un acontecimiento de la enseñanza que nos permite contemplar la belleza de la educación

El acto bello es la transformación de los sujetos en seres pensantes. La obra no es lo bello como producto, sino el acontecer de la formación. Así, llamar a un ejercicio de escritura autobiográfica obra, implica que, en el recorrido del relato, hay un proceso de pensamiento, subjetividad de quien la narra como de transformación para quienes hicieron parte del recorrido educativo y formativo. Una autobiografía como obra pedagógica es posible como ejercicio de creación, pensamiento y transformación, así como es una tarea de sincera y transparente seducción por el saber. Quien como maestra o maestro no despierta en su estudiante el deseo de saber, difícilmente logrará el propósito de la transmisión, de la conversación, del encuentro y el diálogo con el pensamiento. La atención y escucha de un estudiante que desea aprender es una resonancia que engendra nuevos caminos de indagación y reconocimiento a la educación y a quienes están en ese acto educativo que puede bien llamarse pedagógico

porque conduce y direcciona un ejercicio de pensamiento entre un enseñante y un aprendiz. Como bien lo ha enseñado el paradigma de Sócrates cuando con sus acciones proporciona en sus discípulos los más bellos encuentros de amor y deseo por el conocimiento. Estas escenas las he leído en *El Banquete* de Platón y han sido muchos los autores que se han valido de estos diálogos para demostrar el acto erótico de la educación. Recalcatti por ejemplo dice:

Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno. (...) Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite. (2019, p. 35)

Entre Sócrates y Agatón, hay una relación de amor por el saber y el conocimiento. El maestro no posee el saber, lo desea y ama y por tanto busca esa misma suerte para su discípulo. Y esa búsqueda se va logrando con la lección, la preparación y el cuidado que hemos puesto al conocimiento.

El amor es un hechizo que no permite ser explicado y razonado en nuestra relación con la escuela, se da y es todo. Nos atrapa y hechiza la enseñanza y de ella todo lo que posibilita e irrumpe. Entonces, ¿por qué traer la mitología de Eros a este comienzo?, porque en su flechazo con la escuela, nos produce un asombro y maravilla por la enseñanza, porque ese amor es el que moviliza el aprendizaje, porque es el amor quien nos permite desinteresadamente comprender y cuidar del Otro. Enseñar como acto de amor pretende cuidar al Otro de una falta, de la oscuridad y el tropiezo. El maestro da vida al deseo de saber y en ese sentido engendra una obra pedagógica.

Nos sentimos atraídos por el saber, y hay quienes con él alcanzamos la felicidad y el placer, en tanto nos permite pensar, discernir y encontrar caminos. Por esto, nuestros jóvenes necesitan de la contemplación de Eros y la seducción hacia el conocimiento porque irrumpe en la quietud y amplía las respuestas e intuiciones por las incertidumbres de la humanidad.

Como maestra deseo y amo el saber, no es una posesión, y en tanto lo deseo y amo, lo pretendo, lo busco en el acontecimiento de la escuela, en los lugares donde emerge con la lección que preparo para mis estudiantes, en mis incertidumbres y preguntas, en el saber mismo busco que algo ahí pase en relación con algo, en las formas de producción. Crear o producir saber en la escuela es abrirnos a la interpretación, como a caminos de problematización; es decir, tanto a las relaciones de comprensión y producción. El saber que se construye es el que se ha pensado, el que se encarna en la incertidumbre, en los lugares de tensión que nos deja solo más preguntas, en sus relaciones con otros conocimientos, con otros objetos y con otras experiencias.

En el encuentro con los alumnos sucede siempre el saber. El saber como acontecimiento es una relación, es un surgir en el encuentro del aula. Porque un acontecimiento es una relación de fuerzas, es decir un conjunto de relaciones de poder. Esta idea es quizá muy compleja, pero, dicha relación de fuerzas, o sea de relaciones, no se permite nombrar sino en su emergencia, en su ejercicio. Si decimos que el saber como acontecimiento en el aula es una relación de fuerzas es porque allí ocurren ciertos eventos, como bien lo llama Agamben, que suceden, que se producen por unos entrecruzamientos entre saber y poder. En una conversación o discusión en el aula acerca de una obra literaria o de una lectura, las condiciones que posibilita el maestro hacen que exista una relación de fuerzas, la vida misma es una fuerza, los temas de la vida y las interpretaciones que hagamos de la misma obra logran que ese saber sea una construcción que solo es posible y visible en una conversación, en un diálogo o discusión de su interpretación. Lo que

surge no es algo que ya hayamos establecido, sino que le permite al lector, tanto alumno como maestro continuar la construcción de una realidad que en sí es una apropiación, comprensión e interpretación, quitar la rareza de un texto es comprender lo que se lee, lo que se haga con ese saber y lo que genere es el acontecimiento que solo allí surgió. En la conversación acontece siempre un nuevo aprendizaje.

Llegar a este punto es permear aquí un elemento fundamental para la autobiografía como obra pedagógica y es el sujeto, el yo, el personaje que narra y que podría decir que es mi vida como obra. Al ser una realidad que acontece es una ontología, desde el punto de vista que he venido trazando hasta ahora y es pensar que algunos elementos de la filosofía foucaultiana como los son las condiciones de posibilidad de un saber, las relaciones de fuerza que engendra el poder y los procesos de subjetivación que conduce la ética hacia los cuestionamientos de sí, junto con otros elementos de la filosofía clásica de Sócrates y Platón permiten enhebrar un conjunto de posibilidades para justificar la autobiografía como obra pedagógica.

Verdad, belleza, bien y libertad se inscriben en una misma corriente moral que aspira a hacer de la vida una obra de arte. No podemos constituirnos como sujetos morales en el uso de los placeres sin constituirnos al mismo tiempo como sujetos de conocimiento. (Díaz, 2014, p. 358)

Conocer una verdad subjetiva desde un relato de vida, como obra pedagógica en virtud de un saber escolar, logra arrojarnos a un ejercicio de pensamiento que consolide el relato de vida.

Una vida se inscribe en el mantenimiento o en la reproducción de un orden ontológico. Y recibe el resplandor de la belleza. Éste es el motivo por el cual una ética fundada en la verdad adquiere connotaciones estéticas. Por otra parte, cuando se respeta un orden conveniente al alma -la temperancia, la sabiduría- se alcanza la belleza y con ello también la felicidad. (Díaz, 2014, p. 359)

4 CONCLUSIÓN

4.1 La obra pedagógica una práctica genuina, estética y poética de amor

Una autobiografía como obra pedagógica requiere de un cuidado de sí, de un nombrarse en una práctica genuina, en las condiciones que han hecho posible que produzcamos el saber, en las relaciones con los demás, en una búsqueda por entender cómo he sido capaz de constituirme como maestra, cómo he llegado a ser lo que soy en un ejercicio de pensamiento, donde la escritura de sí sea obra, *poiesis* y que convierte la enseñanza en un acto estético, y no solo acto estético sino, acto de amor y libertad, en sí un acto político.

El relato de sí me permite dar relevancia a la pedagogía como un saber articulante que otorga el acercamiento a la vida escolar y en ella se consolida el espacio autobiográfico para la convergencia de saberes que den lugar a concebir un maestro de la cultura a partir de su lugar de creador de un relato que centre su atención en la experiencia y los sucesos de la escuela. Un ejercicio de pensamiento que más que pretender un discurso elevado de la pedagogía y la educación, logre posicionarnos como una maestras y maestros que indagamos la práctica desde los acontecimientos que en ella se generan y lograr aportar a la reflexión de las investigaciones hechas por maestros. El uso de conceptos mediados por un conjunto de autores, dan la posibilidad abierta y flexible de que todo el legado de la escritura de una práctica compuesta por una diversidad de textos y relatos consoliden el carácter biográfico narrativo de su producción, dando lugar finalmente a una escritura que he decidido nombrar como autobiografía pedagógica, no porque en ella esté necesariamente la consolidación de un concepto, sino más bien la posibilidad de que se dé lugar a la escritura creativa y académica, narrativa y

ficcional que logra una maestra en su ejercicio de enseñar. La escritura autobiográfica aspira a situarse como dice Larrosa:

al margen de la arrogancia y la impersonalidad de la pedagogía tecnocientífica dominante, fuera de los tópicos morales al uso con los que se configura la buena conciencia y fuera también del control que las reglas del discurso pedagógico instituido ejercen sobre lo que puede y no puede decirse en el campo. (Larrosa, 2000, p. 8)

Ejercer el poder de la escritura en la investigación autobiográfica concede el lugar de formas alternativas de conocimiento y pensamiento distintas a las hegemónicas. No se trata de una escritura totalitaria, sino de articular relatos, experiencias, registros, diarios, y todo aquel *espacio biográfico* que plantea Arfuch, (2007) en un lugar de emergencia de un saber de la escuela: el saber escolar.

Es pues una pedagogía que, como saber le otorga al maestro la posibilidad de buscar una singularidad en sus procesos de subjetivación y a la vez una pluralidad intelectual y por ende un lugar desde el cual referirse a la enseñanza de los saberes. El problema actual con la enseñanza es la relación del maestro y el saber que enseña; lo que conduce a definir para la escuela un concepto de maestro que permita ubicarlo en el lugar de productor y protagonista del saber que construye, pero, este saber que en mi caso es el literario, no se hace sin una vinculación lógica con el saber pedagógico, una vinculación que me ponga en el mismo lugar de producción dentro de la escuela. Es decir, su vinculación es escolar. Es claro que la brecha se ha marcado entre maestros de escuela y docentes universitarios respecto a sus formas de enseñanza, pero ponerlo en discusión es una tarea más de un estudio autobiográfico. Porque lo que nos ha demostrado el recorrido histórico, literario y filosófico de los estudios autobiográficos u obras autobiográficas es que nuestro lugar como maestras y maestros que narran su historia, que se vale de su formación histórica, filosófica y literaria, y todos aquellos que con ese recorrido por sus saberes logra crear su obra pedagógica, eliminamos la brecha entre licenciados y no licenciados. En este sentido hablar de una autobiografía pedagógica implica, por un lado, una necesidad de transformar, a través de un relato de vida, unas prácticas y no solo transformarlas, sino, por otra parte, crear en ese *espacio biográfico* condiciones para hacer posible un saber [literario] escolar. Adicional a ese ejercicio de transformación y creación está nuestro lugar como maestros, el mío específicamente, como maestra de literatura que a través del estudio de la misma y su vinculación con otros saberes, me posibilita también un ejercicio de creación literaria, cuando otorga a mi pensamiento el lugar para la reflexividad y la producción de ficciones propias.

Las formas de la narratividad son múltiples, su sentido funciona igual, por tanto, otorgar una función estética en el relato de sí, es asumirlo como artefacto retórico y a la vez darle una función ética desde lo que la visibilidad en su escenario escolar puede ofrecer. Un relato que también se extiende como eco de la vida de otros que lo han configurado en su subjetividad, un recorrido que nos permite pensarnos a nosotros mismos en relación con los otros y cómo se es con los otros.

Por otro lado, aportar a estas relaciones e interpretaciones de la autobiografía, el saber pedagógico, la función estética del relato y la emergencia de conocimiento, es fundamental también desde la perspectiva de George Gusdorf (2019) quien con sus aportes respecto a la relación del maestro y el discípulo forma el vínculo más importante de la relación pedagógica o encuentro educativo mediado por la cultura y el saber. El deseo de saber es el que propone la apuesta de Gusdorf y que nuestros estudiantes conserven su camino.

La relación del maestro y el discípulo aparece, pues, como una dimensión fundamental del mundo humano. Cada existencia se forma y se afirma al contacto de las existencias que la rodean, constituye una especie de nudo en el conjunto de las relaciones humanas. Entre esas relaciones del ser humano con el ser humano, algunas son privilegiadas: la del niño con sus padres, con sus hermanos y hermanas, la relación de amistad o de amor y, singularmente, la relación del discípulo con el maestro que le revela el sentido de la vida y le orienta, si no en su actividad profesional, al momento en el descubrimiento de las certezas fundamentales. (Gusdorf, 2019, p. 54)

Amor, vocación, vínculo y una inmensa cuota de respeto por el saber son los fundamentos más importantes que me permiten ir visibilizando en los aportes de Gusdorf configurar el acontecer del aula en acontecimiento de saber. Estos son en sí, los lugares del saber en dicha relación pedagógica, una emergencia que conduce la pregunta sobre ¿qué hace que un saber sea una construcción propia de la escuela y no que se le asigne el lugar de materia o contenido de enseñanza? Con el acontecimiento de la experiencia se trata, más bien, de ir confeccionando la historia de un saber literario escolar partiendo de su problematización como recurso para su configuración y definición; así, dicho saber podrá mostrar su carácter histórico, temporal, institucional, relacional y discursivo, y una fuerza que lo haga material. Además, que articule superficies de posibilidad y objetos – lente⁴ para que este saber sea conceptualizado.

Gusdorf, (2019) planea que el misterio pedagógico está en embellecer la mente de los otros, y que como misterio surge la inquietud de ¿cómo transferir ese misterio y liberar su conciencia? En la tarea de un maestro está ese despertar de la conciencia a través del pensamiento, porque al no ser un el pensamiento un objeto que se intercambia se configura y emerge como acontecimiento, anunciar no lo ya sabido, sino lo que el misterio del lenguaje nos permite revelar con el pensamiento.

Duccio Demetrio (1999) plantea que el pensamiento como un acto autobiográfico se da como un “conjunto de operaciones cognitivas, distinguibles algunas veces entre sí, y otras veces absolutamente fundidas la una con la otra.” (Demetrio, 1999, pág. 60) Puesto que, en la relación pedagógica, se reconoce también el pensamiento de un maestro, en la enseñanza de la literatura, los acontecimientos que traza mi autobiografía en el aula son situaciones que dan sentido a los sucesos de dicha enseñanza y que se convierten en “instante cognitivo [que] busca nexos, causas y conexiones” (p. 60) que lo explican como experiencia singular. De ahí que surja un fin del relato autobiográfico como un proceso de pensamiento, una forma de presentarme al mundo desde mi profesión como maestra, de darle forma a mi espíritu a aquella esencial educación que ha permitido nombrarme profesora, maestra. Lo que me posibilita retomar los ejercicios de mi práctica y mi experiencia pedagógica van construyendo sobre la marcha un pensamiento, un legado que la filosofía clásica me ha otorgado con Platón y Aristóteles como un ejercicio de memoria: “recordar es una actividad pedagógica dirigida a uno mismo” (p. 63)

Por tanto, para la obra pedagógica que vamos construyendo en el ejercicio de enseñar, la memoria, el reconocimiento, la retrospectión y la invocación a los hechos de un pasado reciente se configuran como parte de nuestro que hacer de maestras y maestros y dan vida a la memoria, la dotan de conciencia, la traen al presente. La escritura le da vida a lo que había quedado en silencio y convierte le experiencia y la memoria escolar en saber pedagógico. La vida que hemos construido con múltiples rostros autobiográficos, se vuelve obra porque “la propia vida entra en escena como pensamiento autobiográfico” que va conversando con nuestras emociones y genera otras. (Demetrio, 1999, p. 72) Hacer un ejercicio de escritura autobiográfica y sus implicaciones como obra me ha convencido de la posibilidad de llamarla ejercicio de pensamiento, y como tal, la sospecha e interés por una vida narrada desde mi experiencia, y al ser una obra del

pensamiento tiene algo que mostrar y enseñar. Como maestra que escribe su relato de vida soy la autora de esa obra que pone, como ejercicio de arqueólogos, la luz en los fragmentos de mis autorregistros, diarios, anécdotas y relatos de escuela, y los hace visibles a través de su interpretación, posibilitando que dicha visibilidad interpretativa muestre, entre la inevitable implicación personal, histórica y profesional, el trazo que enhebra hechos, emociones y saberes para transformar el relato de vida en conocimiento. Mi voz de maestra se hace infinita. Por esto, no podemos otorgarle al olvido un dominio para que desaparezca la palabra genuina del maestro de escuela.

5 Referencias Bibliográficas

- Adams, H. (1918). *The Education of Henry Adams*. Public Domain.
<https://books.apple.com/co/book/the-education-of-henry-adams/id395536778>.
- Agamben, G. (2018). *Aventura*. Barcelona: Adriana Hidalgo.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. L. (1999). *Autobiografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Circulo de Lectores. Emecé.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Libro Digital. EPUB. (Singular).
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse: La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Foucault, M. (1971). *Orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- Garavito, E. (s.f.). *Saber, poder y gesto*. Bogotá: Sin publicar.
- Gorz, A. (1990). *El traidor*. Barcelona: Montesinos Editorial S.A.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder. Apple Books.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Loureiro, Á. (2016). *Huellas del otro. Ética de la autobiografía en la modernidad española*. Madrid: Postmetropolis Editorial.
- Lovecraft, H. (1943). *Algunas notas sobre algo que no existe*. Editor digital: Titivillus ePub. Apple Books.
- May, G. (1979). *La autobiografía*. Epublibre. Titivillus.
- Rebollo Espinosa, M. J. (2000). *Dioses, héroes y hombres. G. Vico, teórico de la educación*. Sevilla: GIHUS-CIV. Biblioteca viquiana, serie monografías y ensayos N°1.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama. Apple Books.
- Reig, R. (2005). *Autobiografía de Marilyn Monroe*. España: Tusquets Editores S.A.
- Runge P. & Muñoz, D. (2015). Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica. En G. J. (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (págs. 215-235). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Sartre, J. P. (1990). Prólogo. "Las ratas y los hombres". En A. Gorz, *El traidor* (págs. 11-43). Barcelona: Montesinos Editor S.A.



- Vico, G. (2012). *Principios de una Ciencia Nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: Fondo de Cultura económica. Editor digital: ePub. Apple Books.
- Vico, G. (1998). *Autobiografía de Giambattista Vico*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Siglo del hombre Editores, Antropos, Editorial.
- Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*, 99-118.

Notas

¹ Profesora e Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. Miembro del Grupo de Investigación Diverser <https://orcid.org/0000-0001-7313-7743> paula.martinez@udea.edu.co

² Para Olga Lucía Zuluaga una región conceptual o región de conocimiento, alimenta la producción de un discurso. Se podría entender como un conjunto de definiciones que pasan de una “práctica muy dispersa, a un conjunto más definido de objetos, conceptos y prácticas producidas alrededor de éstos. En suma, cuando en el interior de un saber se origina un reordenamiento de conocimientos que alcanzan un estatuto nuevo.” (Zuluaga, 2007, p. 99)

³ La traducción es mía.

⁴ Objetos lente son los que leen las superficies de emergencia y encuentran en ellas las huellas que habitan la práctica del saber literario escolar.



DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA A LA INDAGACIÓN NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA: UN ABRAZO EN GIRO SINCOPADO HACIA ESPACIOS-OTROS

FROM QUALITATIVE RESEARCH TO AUTOETHNOGRAPHIC NARRATIVE INQUIRY: EMBRACING IN SYNCOPATED TURN TOWARDS FUTURE- OTHERS

DA PESQUISA QUALITATIVA Á INDAGAÇÃO NARRATIVA AUTOENTOGRÁFICA. UM GIRO SINCOPADO PARA OUTROS ESPACOS

Ana Inés Siccardi¹

Resumen

El presente trabajo responde a un trayecto exploratorio de autorías y bibliografías variadas y diversas con la intención de demostrar el proceso de descubrimiento metodológico de mi futura tesis doctoral. El camino recorrido desde la investigación cualitativa, pasando por la indagación narrativa autobiográfica hasta llegar al giro autoetnográfico, fue el resultado de una sucesión de etapas de lectura y escritura en profundidad. Las ventanas de autorías que se abren dan cuenta del crecimiento y la evolución de las elecciones metodológicas que he realizado y que realizo para (re)orientar el trabajo de campo. La indagación narrativa a diferencia de la investigación focaliza en transformar el proceso de investigación en una experiencia narrativa (Ramallo & Porta, 2020), por lo tanto, tiene como meta construir nuevas relaciones entre los seres humanos y sus contextos. La indagación narrativa autobiográfica con giro autoetnográfico enmarcará la tesis que explorará, a través de relatos, la dimensión corporal como saber-otro en la educación de docentes de inglés.

Palabras claves: investigación cualitativa; indagación narrativa autobiográfica; giro autoetnográfico; relatos; experiencia narrativa

Abstract

This paper outlines an exploratory trajectory of a variety and diversity of authors and bibliography with the aim of accounting for the process of methodological discovery of my future doctoral thesis. The journey from qualitative research, going through autobiographical narrative inquiry; and getting to the autoethnographic turn results from a succession of different stages of reading and writing in depth. Authorships here provide an account for the authoress's (my) evolution and growth in the methodological choices which have been and are taken to guide my fieldwork. Narrative inquiry differs from research as it focuses on transforming the research process into a narrative experience (Ramallo & Porta, 2020), thus, its main goal is building new relationships between human beings and their contexts. Autobiographical narrative inquiry with ethnographic turn will provide the framework of my future thesis which intends to explore, through stories, the corporal dimension as knowledge-other in English teacher education.

Keywords: qualitative research; autobiographical narrative inquiry; autoethnographic turn; stories; narrative experience

Resumo

O presente trabalho responde a um trajeto de exploração de diversas autorias e bibliografias com a intenção de demonstrar o processo de descobrimento metodológico da minha futura tese doutoral. O caminho percorrido desde a pesquisa qualitativa, passando pela indagação narrativa autobiográfica até chegar ao giro auto etnográfico foi o resultado de uma sucessão de fases de leitura e escritura em profundidade. As janelas de autorias que são abertas, dão conta do crescimento e a evolução das escolhas metodológicas que tenho feito e que faço para (re) orientar o trabalho de campo. A indagação narrativa, diferente da pesquisa, focaliza-se em transformar o processo da pesquisa numa experiência narrativa (Ramallo & Porta, 2020), portanto, tem como objetivo construir novas relações entre seres humanos e seus contextos. A indagação narrativa autobiográfica, com um giro auto etnográfico, enquadrará a tese que explorará, por meio de histórias, a dimensão corporal de outros saberes na educação de professores de inglês.

Palavras chave: pesquisa qualitativa; indagação narrativa autobiográfica; giro auto etnográfico; histórias; experiência narrativa

Recepción: 06/03/2022

Evaluado: 31/03/2022

Aceptación: 01/04/2022

El objetivo de este artículo se circunscribe a realizar una breve exploración que intenta poner en diálogo diversos autores² y lecturas acerca de la naturaleza de la investigación cualitativa, pero particularmente en relación a la indagación narrativa autobiográfica con giro autoetnográfico. El interés de este recorrido radica en el propósito de acercar aquellas tradiciones sobre las cuales se inscribirá la futura tesis doctoral de quien escribe. Las lecturas que se entranan en este recorrido fueron de gran utilidad para explorar aspectos diversos de la investigación cualitativa conducentes a la indagación narrativa, no solo en cuanto a lo metodológico sino también como prisma del marco conceptual que da cuenta del Programa Doctoral en Investigación Narrativa (Auto)Biográfica en el cual me inscribo. El cruce transatlántico de las cosmovisiones y las obras aquí convidadas abrieron un potente abanico onto-epistémico-político que inspiró varios cruces, de(construcciones) y (re)formulaciones no solo de mi tema central de tesis: la dimensión corporal como saber-otro en la educación de docentes de inglés, sino también del enfoque indagación narrativa (auto)biográfica con giro autoetnográfico.

La investigación cualitativa: movimiento gestante

En primera medida, queremos des-entramar aquellos aspectos que definen a la investigación cualitativa-narrativa entendiendo por la misma aquella que se anida en los relatos de los participantes. La centralidad de los mismos da cuenta del carácter legítimo y genuino de estas fuentes para la exploración de las temáticas educativas. El relato como vida narrada (Ricoeur, 2006) por su carácter constructivista (Bruner, 2004) involucra a los participantes y al investigador en un único acto creativo de labor colaborativa. Los relatos permiten dar voz a quienes han sido silenciados en el ámbito educativo, no por ser voces menos importantes, sino por ser algunas de ellas disonantes a los discursos tradicionales de la agenda clásica de formación. La subjetividad que subyace en los relatos (Ricoeur, 2006) da identidad a esas voces, empodera ideas y acciones que en otros modos de investigar quedarían opacados. La narrativa cual fenómeno de experiencia vivida (Connelly y Clandinin, 1995) facilita la exploración de lo

habitado en relación a los tramos de educación de los docentes de inglés, nuestro futuro contexto de investigación. Del mismo modo, nos garantiza un lugar de compromiso atento a la composición colaborativa de una comunidad compartida (Connelly y Clandinin, 1995) que se ocupa de dimensiones en las que tanto participantes como investigadores se encuentran unidos. Entendemos que la investigación narrativa nos interpela y compromete lo más profundo del trabajo de la futura tesis para valorar aspectos de la educación docente que son apartados, negados, invisibilizados o silenciados. Al contar, re-contar, vivir y re-vivir estas experiencias de manera colaborativa estaremos dando vida a nuestro propio trabajo construido y re-construido a partir de los relatos de otros.

En la tradición de la investigación cualitativa, la misma se identifica como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que a su vez debe ser multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2018). Si bien la investigación cualitativa significa diferentes cosas en diferentes momentos, se podría consensuar que es una actividad situada que localiza al observador en el mundo y consiste en una colección de prácticas materiales interpretativas que hacen ese mundo visible. Cuando Denzin y Lincoln (2018) argumentan que la investigación cualitativa involucra un método naturalista e interpretativo se refieren a que los investigadores cualitativos estudian fenómenos en sus contextos naturales, intentando darles sentido o interpretarlos en términos de los significados que se les atribuyen. En este sentido, la creatividad es a la investigación, y/o indagación, cualitativa tanto como la interpretación. Los datos empíricos no resultan de una lectura fácil de resultados por parte del investigador, sino que el escritor (investigador) crea narrativas, entreteje composiciones durante y a lo largo de la experiencia de campo. Por lo tanto, las interpretaciones cualitativas son construidas (Denzin & Lincoln, 2018) en un sentido hermenéutico ya que son orientadas por la misma interpretación. De este modo, los métodos cualitativos se acercan a la indagación, constituyen una forma de ver y una manera de conceptualizar "una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad" (Morse, 2005a, p. 287 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006)

Marshall y Rossman (1999) citado en Vasilachis de Gialdino (2006) coinciden con los autores mencionados con anterioridad en caracterizar a la investigación cualitativa como pragmática, interpretativa de la experiencia de las personas, fenomenológica en cuanto al estudio de acontecimientos sociales, y multimetódica. No obstante, lo que queremos destacar de su análisis es que retratan a este tipo de investigación como resultado de una inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, de una valoración de la perspectiva de los participantes acerca de sus propios mundos y de la consideración de privilegiar la palabra de las personas a través de un proceso interactivo entre el investigador y el investigado (Marshall y Rossman 1999). Por último, queremos referirnos a aquellas características que refieren a la meta de este tipo de investigación. Según Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa busca revelar lo nuevo y proveer nuevas perspectivas sobre lo que conoce, describe, construye y descubre.

La investigación cualitativa-narrativa: narrar la vida

La investigación cualitativa-narrativa en educación "implica pensar que todos los humanos son narradores que viven esas existencias relatadas donde son, a la vez, co-autores y co-protagonistas" (Sarasa, 2018, p.444). La narrativa en tanto fenómeno y método de investigación de la experiencia humana se (co) construye a partir de la

pluralidad de voces (Barnieh, 1989 en Larrosa, 1995) de todos aquellos que se inscriben en el relato y por tanto en la escritura del mismo. El aspecto que da vida a la narrativa es el poder que tiene la misma de re-historiar, de volver a vivir a través de la escritura aquellas experiencias ya vividas. En este sentido, y en palabras de Murillo, la estructura central de la narración es *el viaje*. En ello, el autor nos orienta a pensar que es la exploración de todo aquello que sale de lo cotidiano, en este sentido, se viaja para narrar (Murillo, 2020), pero también se narra para aventurarse en el viaje de aquel que nos relata su cosmovisión: su modo de ver y estar en el mundo. La biografización en la investigación educativa parte de un estudio antropológico en tiempo y espacio Merleau-Pontiano de quien narra al configurar una identidad personal que nace en el acto mismo de narrar la vida (Murillo, 2020), proceso que nunca debe considerarse como terminado. Eso es la educación: tejer una red de símbolos que nombran los vínculos sociales y las representaciones propias y de los otros, las instituciones y otras tantas estructuras del contexto socio-cultural-histórico (Murillo, 2020). Apropiarse de la propia vida de uno es escribirla (Ricouer, 2007) ya que la historia narrada dice el *quién* de la acción (Murillo, 2020) dando lugar así al carácter identitario de la narrativa. La acción educativa en palabras de Bárcena y Mélich (2000) es dar respuesta a la pregunta de quién soy y así componer el relato de lo vivido.

La investigación narrativa otorgará una perspectiva reflexiva y política a la investigación en educación ya que facilita la mirada transformadora y habilita nuevos horizontes para el devenir educativo, el cual se enfrenta a profundos desafíos en la actualidad. En este sentido, el “enfoque biográfico-narrativo es un portal que se abre para ingresar al mundo único e irrepetible” (Sarasa, 2012, p.167) de las experiencias que aún no han sido contadas. Por ello, los fragmentos narrativos legitiman su validez en la potencia de la construcción y transformación de los escenarios de la educación (Yedaide, Álvarez & Porta, 2015). A su vez, el enfoque narrativo libera un yo dialógico relacional-comunitario, en palabras de Bolívar (2001, en González-Giraldo (2019), que permite una construcción social e interactiva a través del discurso. Siguiendo estas líneas, es que la presente investigación-narrativa abrevará los preceptos de Connelly y Clandinin (1995), al comprender que la narrativa mediante la reflexión biográfica puede promover el cambio en la práctica en formación del profesorado (Bolívar, 2001) y por tanto debe ser valorada en los fines a los que se orienta y las formas que utiliza para brindar y limitar posibilidades políticas de las personas involucradas (Yedaide, Álvarez & Porta, 2015). La clave (auto)biográfica bien la define Sautu (1999, 2005) al explicar que una biografía son los sucesos y las experiencias recogidos en un texto el cual ubica al sujeto, que a su vez es el protagonista, en su contexto histórico y social y el cual a través del argumento instituye una historia o un tema. Según Delory-Momberger (2009, 2014) la biografización es un conjunto de operaciones mentales, verbales y de comportamiento que inscribe un sujeto para comprender el pasado en perspectiva personal y proyectar o soñar con un futuro de otra forma, un futuro-otro. Ello implica visitar un modo de ser en el mundo, en el mundo propio y en relación con los demás. Ahora bien, la configuración de ese recorrido de vida, no nace de la sumatoria de las trayectorias en yuxtaposición y/o por acumulación, según Delory-Momberger (2005), sino por una integración de construcciones individuales y sociales que llevan la marca física-cultural y social de quienes las crean.

El postcualitativismo autoetnográfico: girando hacia entramados-otros

Hernández-Hernández y Revelle Benavente (2019) identifican a la investigación postcualitativa como aquellos entramados humanos, no humanos y materiales que dan

cuenta del proceso fenomenológico el cual no es lineal, sino por el contrario se diversifica y se bifurca continuamente. Lo emergente se vuelve regla, y por tanto debe “generar modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre una realidad, que requiere ser considerada desde otros modos de pensar a indagar, y hacerlo a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren” (Hernández-Hernández y Revelle Benavente, 2019, p. 42). La investigación educativa en clave narrativa *postcualitativa* es flexible para que no condicione esos devenires de la misma, es el deseo evitar un encorsetamiento que limite lo (co)construido en la experiencia que se les propondrán a los participantes en el trabajo de campo. Connelly y Clandinin (2000) en lo que llaman las narrativas del yo, refieren al hecho de quien investiga forma parte y aparece en un hilo narrativo, que no se impone al lector, sino que le deja actuar, para que realice sus propias relaciones. Narrador-escritor-lector (co)componen un relato que da cuenta de lo vivenciado desde una perspectiva de multivocalidad (Guba y Lincoln, 2012 en Denzin y Lincoln, 2012). A favor de esa polifonía, se debe abrir el horizonte a otras formas de narrativa, que vayan más allá de la palabra, o que acompañen a la misma. Esas narrativas-otras (Hernández-Hernández, 2019) serán disparadores inspirados por un giro sensorial y afectivo (Hernández-Hernández y Revelle Benavente, 2019; Yedaide y Porta, 2017) que dé lugar a una afectación de los participantes, quienes puedan a su vez, (co)crear sus propias formas de expresión para comunicar sus sentires y sentir-se y sus pensares y pensar-se. Hernández-Hernández y Benavente (2019) definen a los afectos como el aumento o disminución de la capacidad de un cuerpo de actuar. Los cuerpos se transforman cuando se ponen en relación con otros factores, humanos y no humanos, y adquieren significado a partir de esa relación, la cual también configura la acción política. Este posicionamiento post-cualitativo deja puertas abiertas para el diseño de dispositivos específicos que puedan surgir a lo largo del trabajo de campo, ya que las mismas como acciones sociales darán la posibilidad de versionar el mundo propio y el mundo social permitiendo un cruzamiento con los contextos históricos, institucionales, culturales e interpersonales (Chase, 2005 en Denzin y Lincoln, 2018) como así también los identitarios (Bruner, en Chase 2005 en Denzin y Lincoln, 2018). Asimismo, la incorporación de perspectivas múltiples en formato bricolage (Guba y Lincoln, en Denzin y Lincoln, 2012) y en clave caleidoscópica otorgada por la multiplicidad de voces (Hertz, 1997 en Denzin y Lincoln, 2012) marcará “la multivocalidad, los significados refutados, las controversias paradigmáticas y las nuevas formas textuales” (Guba y Lincoln, 2012, p 70 en Denzin y Lincoln, 2012) que permitan una cristalización (Denzin y Lincoln, 2011) válida.

Como parte final de este breve recorrido, ponemos en diálogo aquellos aspectos de la autoetnografía que se destacan como puertas a un trabajo autorreflexivo-situacional de autoría-investigación que acompañe transversalmente a la investigación (Aguirre y Porta, 2019). Noy (2003) explica que “la autoetnografía se transforma en una modalidad cualitativa potente para el abordaje de los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos investigados y al propio investigador en las recurrentes y entramadas etapas de una investigación” (en Aguirre y Porta, 2019, p. 3). Asimismo, el registro autoetnográfico apela a la experiencia personal basada en los procesos íntimos en relación a la investigación entendida como la vivencia de “comprender una experiencia cultural” (Aguirre y Porta, 2019, p. 3). Estos apuntes de sentires intentan replicar una experiencia narrativa tomando como punto de vista central la modalidad de las narrativas-otras. Por ello, proponer una modalidad audio-visual, definida por un formato que combine componentes cinematográficos, musicales, voz en off, y fotográfico aseguran diversidad-

narrativa de las prácticas automediales que permiten abarcar todas las formas de expresión y lenguaje (Delory-Momberger, 2019). Esta diversidad de medios procura generar una validez dialógica, autorreflexiva y contextual (Denzin & Lincoln, 2012) que motiven nuevas formas de pensar y expresar los resultados. La autoetnografía potencia la labor artesanal del investigador al dar cuenta de las acciones y decisiones del proceso investigativo-narrativo, los procesos de (re)escritura que se involucran en la narrativa como así también reflejar las subjetividades y los procesos humanos que hacen a los sentimientos y las emociones que transita un investigador en su trabajo. La autoetnografía, por tanto, dará nacimiento a un *catalizador de sentimientos* (Aguirre y Porta, 2019) caracterizado como *magma de significaciones* (Porta, 2014, 2017) validando a la indagación narrativa (auto)biográfica y (auto)etnográfica como ejercicio autorreflexivo-situacional de autoría-investigación de manera transversal a la investigación de campo (Aguirre y Porta, 2019).

La indagación narrativa: otro pasaje hacia horizontes-otros

La indagación narrativa es hija del siglo XX, en especial del llamado giro narrativo a partir de la década de los 80, cuando se comenzó a entender a las voces individuales como vehículos narrativos. Aunque sus orígenes epistemológicos, ideológicos y ontológicos están aún en debate, existe consenso que confirma que el campo nace de componentes realistas, (post) modernistas, y constructivistas (Clandinin & Rosiek, 2007). Connelly y Clandinin (1990, 2006) rescatan la idea de que la indagación narrativa se inspira en la experiencia humana, individual y social, guiada por las vidas narradas, y la cual se instituye no sólo como metodología sino como acto fenomenológico (Connelly & Clandinin, 2006). Este enfoque está anclado en la filosofía pragmática y la ontología transaccional de John Dewey (1938) la cual se arraiga en el concepto de experiencia como corriente cambiante caracterizada por el pensamiento humano en su contexto personal, social y material (Dewey, 1981a, 1981b, 1981c). Las historias que se cuentan son el resultado de la confluencia de la vida interior humana y el entorno social resultado del ambiente en el que la persona se desarrolla, de este modo, esa historia por contar es siempre única. Connelly y Clandinin (2006) basaron su trabajo acerca de la indagación narrativa sobre la revisión del trabajo de otros tantos autores (Josselson, 1993; Lieblich, 1995; McAdams, 1996; Mishler, 2000; Polkinghorne, 1988), que identifican tres lugares comunes de la misma: la temporalidad, la socialidad y el lugar. Para comenzar, la temporalidad retoma la noción de continuidad de la experiencia de Dewey basada en la idea de que el momento presente confluye en una experiencia futura, así las experiencias anidadas en el continuo temporal presente-pasado-futuro identifican lo vivido y determinan *lo* por venir. La socialidad se constituye como la simultaneidad entre las condiciones personales y las sociales volviendo sobre el concepto de interacción de Dewey, definido como la reciprocidad de las situaciones que las personas viven en cualquier experiencia (Connelly & Clandinin, 2006). Dicha interacción no solo se compone a partir de las condiciones existenciales como fruto de las fuerzas y factores del medio ambiente sino también de la relación que nace entre el participante y el investigador. Por último, la centralidad del lugar es componente identitario de la indagación narrativa, ya que la concreitud y la especificidad de la locación hacen de una investigación una representación única de la realidad en este enfoque (Clandinin & Rosiek, 2007). Las narrativas acerca de las experiencias vividas en un espacio en particular son responsables de la construcción del pasado, tradiciones e identidades sociales características de ese lugar.

En referencia al proceso narrativo de construcción de sí, al entramar experiencias y recuerdos pasados junto con las venideras puede lograrse un autoconocimiento de la propia identidad (Sarasa, 2014) ya que permite dar forma a la propia existencia al dotar de un sentido de coherencia y continuidad a la representación de la propia vida (Delory-Momberger, 2014). En este sentido, la narrativa es primordialmente constructivista, y la vida es inseparable de la vida narrada, la vida es *lo* (re)interpretado, *lo* (re)contado con énfasis en el sentido epifánico de lo común, de lo ordinario (Bruner, 1987) que se constituye en un sentimiento de pertenencia a sí mismo, de autocomprensión en el tiempo y de comprensión de las propias experiencias. La narrativa, por tanto, se enlaza en “las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1986, p. 16) y la inseparabilidad del personaje, la configuración tiempo-espacio y la acción se arraiga en la naturaleza del pensamiento narrativo. Estos significados emergentes surgen a partir de otra mediación, esta vez no entre experiencia y narrador, sino entre la lectura y la identidad (Ricoeur, 2006). A partir de esta nueva relación es que se generan vínculos entre la obra y la conformación externa de la vida. En relación a esto, el mismo acto de lectura de una narrativa es lo que la transforma completamente y le da un sentido de finalización para luego poder ser reinterpretada en nuevos contextos (Ricoeur, 2006). De esta manera se reconcilian relato y vida, ya que la propia lectura se constituye como una manera de vivir en el proceso de (co)construcción de significados. La indagación narrativa anclada en la teoría Deweyniana desea comprender las experiencias contadas de los individuos mientras ellos componen esas vidas (contadas) en escenarios narrados (Clandinin & Rosiek, 2007). Es así que a partir de la noción de experiencia educativa esbozada por Dewey y sus características temporal, social y espacial podemos acercarnos a una comprensión profunda de dicha experiencia narrada.

Esta tradición se ha desarrollado a lo largo de los años tomando distintas vertientes donde los caminos que subyacen en esas elecciones han dado nacimiento a diversos movimientos en investigación, proyectos y grupos de investigación, que basan su interés en la indagación narrativa como piedra fundacional. Por ello, nos parece de suma importancia realizar un breve pasaje que intente abrir una ventana de autorías (Litwin, s/d) que den cuenta de los más actualizados trayectos realizados en relación a la indagación narrativa en educación. La selección de autores realizada se funda en investigadores de variadas nacionalidades transatlánticas inscriptos en la tradición de la indagación (biográfica) narrativa convidados en el programa doctoral en el cual la autora se inscribe, en ello se observa una fuerte presencia de miembros del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo consta de un sucinto recorrido orientado a comprender las más cercanas y actuales definiciones del quehacer del investigador/a afiliado/a en la indagación narrativa, su metodología y su caracterización fenomenológica.

Comenzamos este estado hipotetizando que la indagación retoma las formas narrativas del saber, las cuales se apoyan en la subjetividad de cada individuo y los sentidos dramáticos de la vida y la condición humana (Contreras Domingo, Quiles-Fernández, & Paredes Santín, 2019). Por tanto, el tejido narrativo se funda en la experiencia, la cual desdobra una temporalidad continua entre el pasado y el presente y entre el hoy hacia el futuro (Sarasa, 2021). Así, a partir de la comprensión profunda de las experiencias relatadas por los participantes de una investigación, pueden ponerse de manifiesto las relaciones construidas entre las personas que enlazan intereses sociales y personales junto con sus propias maneras de accionar que resultan de las “marcas históricas y políticas de los contextos en los que estamos implicados en nuestra

condición de sujetos históricos” (Souza, E.C, 2020, p. 28). En este sentido, las narrativas son construidas y parten de la característica transformativa de la indagación ya que, a través de ellas, podemos comprender el relato como agente de cambios y transformaciones en lo cotidiano al poner de manifiesto las relaciones entre lo público y lo privado, lo singular y lo plural anclados en el espacio y tiempo que vivimos y narramos.

En el caso particular de la tarea docente, la materia prima de la indagación narrativa es un saber ligado al vivir (Fernández, J. H, Contreras Sanzan G., Aparicio Molina, C., Otondo Briceño, M. & Espinoza San Juan, J., 2020), se sitúa en un tiempo-espacio central de las instituciones y media toda actividad desarrollada en el devenir del quehacer docente: el saber pedagógico. La indagación narrativa educativa se va configurando a medida que se configuran los relatos y su composición nacida de la relación con el otro constituyendo así su más imbricada complejidad (Fernández, J. H., et al 2020) y poniendo en primera medida “el tiempo humano puesto en intriga” (Sarasa, 2021, p. 242) en su contexto espacial para luego adentrarse en la tercera posición del relato: la (co)autoría (Sarasa, 2021) entre escritor-lector-lector-escritor. En esta línea, el componente biográfico de la indagación narrativa, en tanto relato de vida guiado hacia las experiencias de formación, se concibe como un proceso general y subjetivo que enmarca todas las dimensiones de la existencia y se inscribe en la individualidad y en la configuración de una historia de vida y de formación (Fernández et al, 2020). La idea de heterobiografización, creada por Delory-Momberger (2019), da cuenta de la reflexividad que surge del proceso recíproco de escuchar y leer la narrativa del otro (Passeggi, 2020). En palabras de Sarasa (2021), la indagación narrativa fecunda una docencia como existencia de relatos vividos, como un proceso dialógico de relatos contados y (re)contados, vividos y (re)vividos y a la educación como crecimiento e indagación (Sarasa, 2021). En definitiva, a partir de la revisión del propio trayecto docente recorrido y de su interpretación a través de la narrativa, emerge la posibilidad de iniciar cambios en la práctica a partir de la valoración de la propia experiencia.

En este sentido, podemos considerar que la narrativa en clave Ricoueriana bucea en la propia configuración identitaria docente caracterizada “como fluida, diversa y en perpetua construcción” (De Laurentis, 2021, p. 300). En primer lugar, experimentar el mundo desde lo corporal asume la materialización de la identidad (Harré, 1984, De Laurentis, 2021) ligado a un tiempo y un lugar que condicionan toda capacidad de acción. La memoria y los recuerdos nutren al relato en un devenir de hechos y procesos que hacen a la construcción narrativa. Además, la identificación con las creencias más profundas hace que la composición identitaria del relato sea única e irrepetible, aun cuando dos personas relatan el mismo hecho en relación al mismo momento y al mismo lugar así dando nacimiento a un efecto Rashomon³ del relato (Kim, 2016). La construcción del relato basado en la ficcionalidad de los recuerdos son meras representaciones de lo que alguien entiende por su propia experiencia de realidad, haciendo ese relato auténtico y singular. Esa visión particular del mundo, teñida por las propias metáforas, argumentos e imágenes son propias del sujeto (De Laurentis, 2020, 2021), en ello recae la originalidad del relato. La lectura en clave-Ricoeur despliega la idea de que la única manera posible de describir el tiempo vivido es a través de la narrativa, por tanto, el camino autobiográfico conduce a una continua interpretación y reinterpretación de nuestro propio existir. En palabras de De Laurentis (2021, p. 304) “la vida se constituiría, de esta manera, en un acto de cognición que opera de manera similar a la construcción de relatos”, que es al menos problemático en sus criterios de veracidad entretejidos con los sentimientos, intenciones, influencias culturales,

interpersonales y lingüísticas. Esta manera de comprender la propia vida representa una oportunidad para “exponer una situación o hecho hacia adentro, pero también hacia afuera, hacia atrás y hacia adelante” (Rumayor, Iruela, de las Heras Cuenca, González, & García-Vera, 2021, p.43), a través de un viaje cognitivo por el cual se pueden hallar nuevos interrogantes e inquietudes que posibiliten una profunda comprensión de una situación, concepto o realidad. En este entramado de vida-identidad-cultura subyace el cifrado Bruneriano del relato inseparable de la vida contada, por tanto, el carácter autobiográfico de la narrativa no sólo es expresión de la identidad docente sino también parte fundacional de su propia configuración (De Laurentis, 2021).

Comentarios de cierre

A partir del análisis y el pasaje bibliográfico realizado con anterioridad, y a modo de comentario final destacamos que la investigación narrativa (auto)biográfica es una acción poiética por tanto se debe comprender su función política como guerra de duelo de relatos (Porta y Ramallo, 2017). La polifonía de voces da nacimiento a experiencias a partir del empoderamiento de aquellos que suelen ser apartados por la *ciencia*, pero que definitivamente participan y co(construyen) conocimiento. El hecho de estar implicados en el contexto social-cultural los compromete de manera legítima a realizar aportes desde una posición de autoridad epistémica. En ello reside la voluntad transformadora de la narrativa y su carácter epistémico-político porque rechaza la simplicidad del mundo y cuestiona las posibilidades de construcción del conocimiento (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). Por otra parte, tenemos en claro que la indagación narrativa constituye una metodología rigurosa y versátil aplicable en una variedad de contextos. Entendemos que esta metodología se diferencia de la *investigación* ya que su foco no está en el uso de los datos narrativos, sino en transformar el proceso de investigación en una experiencia narrativa (Ramallo & Porta, 2020). Como expresamos anteriormente, el objetivo de la indagación no es representar una realidad, sino construir nuevas relaciones entre los seres humanos y su contexto. En relación a ello, la centralidad de la experiencia toma sentido como pivote entre las distintas temporalidades de la narrativa. En este sentido, comprendemos que dicho enfoque abre un paraguas que nos permitirá albergar aquellas voces que tienen algo para contar. En esos relatos de pequeñas historias (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Kim, 2016) se aspira a descubrir un futuro-otro de la educación alejado de la agenda clásica de formación y despojado de las vertientes tradicionales moderno-colonialistas sobre las cuales se ha radicado dicha formación por décadas. Aspiramos a que esa pluralidad de voces creadoras de relatos ponga de manifiesto la manera en la que los mismos son construidos a partir de un diálogo entre escritor-lector y lector-escritor. Al detenernos en el campo educativo en particular, destacamos la importancia de la tarea docente como vehículo para la construcción de nuevos diálogos, esta vez con implicancias transformadoras para la práctica educativa. Mediante la capacidad de re-historiar (Murillo, 2021) que permite esta metodología, localizamos el carácter identitario de la indagación narrativa el cual se nutre de recuerdos y hechos que caracterizan a las experiencias relatadas confiriéndoles una marcada singularidad. A su vez la indagación autoetnográfica es un acto de autorrepresentación, cuya meta no es la autoindulgencia sino problematizar las prácticas y normas sociales y culturales a la luz de la experiencia personal. Para alcanzar esta meta los actos de autorrepresentación y autonarración deben ser corporizados histórica, cultural y políticamente desde la propia subjetividad (Kim, 2016). En conclusión, el carácter onto-epistémico-político-social de la indagación narrativa define la potencia transformadora de la misma como expresión de

intereses e interrogantes que posibilitan la intervención en la construcción de proyectos futuros: proyectos-otros.

Epílogo Autoetnográfico: Apertura, Giro, Corte Sincopado

El paso con corte sincopado intenta buscar espacio en la pista de baile. La apertura y el giro se realizan sobre una guía circular de movimiento espiralado que lo que pretende es ocupar un nuevo espacio. Así es como siento que he transitado los últimos meses luego de la entrega del proyecto de tesis doctoral durante el año 2021. La Cuarta Clínica, pero en especial el Taller de Escritura del programa, me guió para dar pasos firmes y concretos hacia el cierre de cuestiones que hasta el momento llegaban teñidas de confusión, no por no saber o quizás sí, sino también por el devenir mismo del aprendizaje. En estos tiempos, y espacios, pude incorporar un paradigma, un método claro que lidere el trabajo: la indagación narrativa. La lectura exhaustiva, y la escritura y re-escritura convidada en el taller, me dieron la gimnasia para bucear en el más profundo y caótico fondo de saberes.

Connelly, Clandinin, Rosiek, Kim, entre otros, fueron gestando las curiosidades necesarias para adentrarme en la indagación narrativa. Particularmente, la obra de Jeong - Hee Kim *Understanding Narrative Inquiry The Crafting and Analysis of Stories* del 2016 inspiró un re-nacer de la futura tesis, para iluminar pasajes oscuros del trabajo por venir. Descubrí el efecto Rashomon de la indagación narrativa (Kim, 2016) que nos guía a un sinfín de posibles relatos de las vidas que exploramos. La multiplicidad de lecturas de dichas experiencias nos interpela en un caleidoscopio de infinitas combinaciones. La indagación narrativa, que centra su método, en el estudio de los relatos de los participantes, cuáles fenómenos únicos y diferentes en tiempo y espacio, son además el resultado de las posturas onto-epistémicas-políticas de quien lleva adelante la investigación. Indagar es bucear, buscar, explorar, surfear, combinar, crear, re-crear, en síntesis, danzar en el acto colectivo y colaborativo de vivir lo vivido, de re-vivir en el relato las experiencias que nos evocan. Debo confesar que este libro ha sido un bálsamo en tanta exigencia de meses de trabajo. Encontré en estas páginas, parte de la maternidad y el acompañamiento para el andar de la investigación. Ahora, me siento más fuerte, con más detalle hacia donde quiero ir, pero no por ello, más limitada y cerrada a cánones y formatos, sino más flexible y adaptable a los devenires de aquello que todavía resulta desconocido. Creo que la clave subyace en perder el miedo, el miedo a lo desconocido, a perder el control, a poner el cuerpo, pero sobre todo a dejarse llevar. En esta ola que me lleva, el giro es fundacional a los intereses de investigación que nos proponemos. El giro (turn) abre hacia aquello que queremos ver, y que desea o pide ser visto. La apertura es el inicio de una búsqueda de habitar un espacio en un tiempo que antes ha sido de otro, pero que se funda en el abrazo de lo que deseamos investigar. La indagación narrativa (auto)biográfica es por tanto un giro personal de una historia pequeña, llevada por aquello que me afecta, que me emociona, que me transmuta. Es parte del ejercicio de esta tesis doctoral, encontrar mi propio giro, no uno completo de calesita (Yedaide, 2021) centrado en el propio eje, sino uno sincopado que abra el movimiento hacia espacios-otros de co-construcción polifónica con posibilidades de transformar algo del presente educativo de estas historias pequeñas con proyección a horizontes-otros.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico una pesquisa biográfica-narrativa, *Linhas Críticas*, 25, 1-18.

- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J (2004). Life as Narrative. *Social Research* (71) 3 Fall.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En J. Bruner (2006), *In search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner* (pp. 116-128). New York: Routledge.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. En J. Bruner (2006), *In search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner* (pp. 129-140) (Vol. 2). New York: Routledge.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. En J. Bruner (1996), *The culture of education* (pp. 130-149). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2013). *La Fábrica de Historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. *Borderland Spaces and Tensions* en Clandinin (Ed.) en D. J. Clandinin *Situating Narrative Inquiry*. Doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226552>
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, M.F. & Clandinin, (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa & otr. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th Ed. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
- De Laurentis, C. (2020). La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. *Revista de Educación*, XI (19), 329-333.
- De Laurentis, C. (2021). Identidad profesional y reconstrucción narrativa. *Tiempos identitarios*, en: Porta, L. “La expansión biográfica en la investigación educativa”. FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografías y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Clacso Ediciones.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

- Delory-Momberger, C. (2019). Medialidades biográficas, prácticas individuales (de sí) y del mundo, procesos de construcción del sujeto. Conferencia en la Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Francia: Erès.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15.
- Denzin, N. & Lincoln, I (2012). *Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, I (2012). *Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1981a). *The later works, 1925–1953: Vol. 1. Experience and nature* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981b). *The later works, 1925–1953: Vol. 4. The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981c). *The later works, 1925–1953: Vol. 10. Art as experience* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Domingo, J. C., Fernández, E. Q., & Santín, A. P. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75.
- Fernández, J. H, Contreras Sanzan G., Aparicio Molina, C., Otondo Briceño, M. & Espinoza San Juan, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação* 25.
- González-Giraldo, O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 68-90.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hernández-Hernández, F. & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones, *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), pp. 21-48
<http://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández-Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en ‘otra’ investigación educativa, *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), pp. 11-20
- Josselson, R. (1993). A narrative introduction. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. ix–xv). Newbury Park, CA: Sage.
- Larrosa, J. et al (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Lieblich, A. (1995). *Seasons of captivity: The inner world of POWS*. New York: State University of New York Press.
- Marquez, M.J., Cortes, P., Leite, A.E., & Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Barcelona: Octaedro.

- McAdams, D. P. (1996). *The stories we live by*. New York: Guilford Press.
- Mishler, E. (2000). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Murillo, G. (2021). *Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público*. En: Porta, L. "La expansión biográfica en la investigación educativa". FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.
- Noy, C. (2003). *La escritura de transición: Reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa*. Forum: Qualitative Social Research, 4(2), 1-30 Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer>
- Passeggi, M. (2020). *Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciência"*. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(3), 91-109.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press
- Porta, L. (2014). *La investigación biográfico-narrativa en educación superior: contra el "desperdicio de la experiencia" y la vida en la investigación*. Entramados: educación y sociedad, 1(1), 341- 342. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1101/1146>
- Porta, L. (2017) *La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos*. Conferencia de Apertura de las II Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Facultad de Humanidades- UNMdP, Mar del Plata.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2017). *Lo vivido, el trayecto biográfico...Entrevista con Gabriel Jaime Murillo*. Revista de Educación. UNMP. Año VIII, n. 12 I 2017, pp. 167-185
- Ramallo, F. & Porta, L. (2020). *(In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa*. Revista Teias 21(62), Jul/Set.
- Ramallo, F. (2021). *Historia de las prácticas pedagógicas y voces de archivos*. En: Porta, L. "La expansión biográfica en la investigación educativa". FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.
- Ricoeur, P (2006). *La vida, un relato en busca de narrador*. *Ágora*, (25) 2, pp. 9-22.
- Ricouer, P. (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rivas, J. I. (2020). *Una investigación "otra, para una educación "otra", para una sociedad otra"*. *Hegoa*. 9, 26-27
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). *Narrativa y educación con perspectiva decolonial*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62.
- Rumayor, L. R., Iruela, M. J. R., de las Heras Cuenca, A. M., González, A. T., & García-Vera, A. B. (2021). *Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión*. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56.
- Sarasa, M. C. (2014). *Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa*. *Revista de educación*, (7), 157-170.
- Sarasa, M. C. (2021). *La indagación narrativa*. En: Porta, L. "La expansión biográfica en la investigación educativa". FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.
- Sarasa, M.C. (2012). *La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza*. *Revista de Educación*, 3(4), 167-182.
- Sarasa, M.C. (2018). *Narrativas vitales en las socialidades del currículo universitario para la formación inicial del profesorado*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 441-461.



- Sautu, R. (1999). (Comp.). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Belgrano.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso.
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Yedaide, M. M y Porta Vázquez, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente, en *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* (19)
- Yedaide, M. M. (2021). Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. *Desdibujamientos e inflaciones*. En: Porta, L. “La expansión biográfica en la investigación educativa”. FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Notas

¹ Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés, Doctoranda del Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación (Universidad Nacional de Rosario). Adjunta Parcial a cargo de Historia de Inglaterra y EEUU con dedicación en Historia Inglesa del Profesorado de Inglés, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Investigadora Categoría V SPU. GIEEC, GIEPE - Facultad de Humanidades (UNMDP) siccardi.ana@gmail.com

² El artículo “los” utilizado a lo largo de todo este trabajo incluye todos los géneros con los que las personas se sientan identificadas.

³ *Rashomon* refiere a la producción cinematográfica dirigida por Akira Kurosawa en 1950 la cual narra la historia de una violación y asesinato de un samurái a través de cuatro testimonios. Su técnica de narrativa fragmentada con utilización del flashback ha marcado escuela para generaciones posteriores de directores.



A PESQUISA-FORMAÇÃO E A NARRATIVA EM UMA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE FÍSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM DUAS LÍNGUAS

NARRATIVE RESEARCH-TRAINING IN A DISCIPLINE OF SUPERVISED PHYSICS TEACHING STAGE: REPORT OF AN EXPERIENCE IN TWO LANGUAGES

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN Y NARRATIVA EN UNA DISCIPLINA DE PASANTÍA SUPERVISADA EN ENSEÑANZA DE FÍSICA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN DOS LENGUAS

Hebert Elias Lobo Sosa¹
Rafaele Rodrigues de Araujo²

Resumo

Neste artigo, apresentamos um relato de uma experiência desenvolvida em uma disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino em Física, do curso de graduação de Física - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em 2019. A turma de seis estudantes participantes foram os últimos estagiários, nesta área, que conseguiram realizar, presencialmente, todas as atividades de sua prática de ensino, imediatamente antes da pandemia e da subsequente suspensão das atividades nas escolas e universidades. Ela surge como uma investigação qualitativa, cujo itinerário começa com a premissa pedagógica e metodológica de uma pesquisa-formação, cujos resultados são coletados e analisados como uma experiência narrativa de pesquisa, na qual participam os professores que orientam o processo, mas também os professores em formação e seus alunos, construindo uma história desta experiência crucial do primeiro encontro com a escola no papel de docente-pesquisador. A participação de uma professora brasileira e um professor visitante venezuelano, faz dessa história um encontro de duas línguas, duas culturas que se encontram e se integram nas aulas; que se entrecruzam, se misturam e se complementam nos diálogos, que geram confusão, mas também descobertas e aprendizagens felizes. Da análise de todos os movimentos a importância do estágio como um componente fundamental do currículo torna-se evidente. Neste espaço-tempo, os futuros professores podem equilibrar o que aprenderam na teoria e na prática em salas de aula universitárias com as exigências reais de um cenário tão complexo (no sentido moriniano) como a escola.

Palavras-chave: pesquisa-formação; pesquisa narrativa; formação docente; estágio supervisionado; ensino de física.

Abstract

In this paper, we present a report of an experience developed in a discipline of Supervised Physics Teaching Stage, of the Physics - Licentiate degree course of FURG - Federal University of Rio Grande - FURG, during 2019. The group of six participating students were the last interns, in this area, who managed to perform, in a face-to-face mode, all the activities of their teaching practice, just before the pandemic and the subsequent suspension of activities in schools and universities. It emerges as a qualitative research, whose itinerary begins with the pedagogical and methodological



premise of a research-training, whose results are collected and analyzed as a narrative research experience, in which the teachers guiding the process participate, but also the teachers in training and their pupils, building a history of this crucial experience of the first encounter with the school in the role of teacher-researchers. The participation of a Brazilian teacher and a Venezuelan visiting professor makes this story a meeting of two languages, of two cultures that intertwine, mix and complement each other in dialogues that generate confusion, but also discoveries and happy learning. An analysis of all the movements shows the importance of stages as a fundamental component of the curriculum. In this time-space, future teachers can balance what they have learned in theory and practice in university classrooms with the real demands of a scenario as complex (in the Morinian sense) as the school.

Keywords: research-training; research narrative; teacher training; supervised stage; physics teaching.

Resumen

En este artículo, presentamos un relato de una experiencia desarrollada en una disciplina de Pasantía Supervisada de Enseñanza en Física, del curso de pregrado de Física - Licenciatura de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG, durante el año 2019. El grupo de seis alumnos participantes fueron los últimos pasantes, en esta área, que lograron realizar, de manera presencial, todas las actividades de su práctica docente, justo antes de la pandemia y la subsecuente suspensión de actividades en escuelas y universidades. Surge como una investigación de corte cualitativo, cuyo itinerario se inicia con la premisa pedagógica y metodológica de una investigación-formación, cuyos resultados son recogidos y analizados como una experiencia de investigación narrativa, de la cual participan los profesores orientadores del proceso, pero también los profesores en formación y sus alumnos, construyendo una historia de esa experiencia crucial del primer encuentro con la escuela en el rol de docentes-investigadores. La participación de una profesora brasileña y de un profesor visitante venezolano hace de esta historia un encuentro de dos lenguas, de dos culturas que se entrecruzan, se mezclan y se complementan en diálogos que generan confusión, pero también descubrimientos y aprendizajes felices. Del análisis de todos los movimientos se desprende la importancia de las prácticas como componente fundamental del plan de estudios. En este espacio-tiempo, los futuros profesores pueden equilibrar lo aprendido en la teoría y la práctica en las aulas universitarias con las exigencias reales de un escenario tan complejo (en el sentido moriniano) como la escuela.

Palabras clave: investigación-formación; investigación narrativa; formación docente; pasantía supervisada; enseñanza de física.

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 22/08/2021

Aceptación: 17/03/2022

1 - Introdução

Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos, com a imaginação medida no corpo, verdadeiramente sido. Não creio que a história seja mais, no



seu grande panorama desbotado, que um decurso de interpretações, um consenso confuso de testemunhos distraídos. O romancista é todos nós, e narramos quando vemos, porque ver é complexo como tudo (Fernando Pessoa, 2006, p. 28)

Nesta história, os protagonistas são pessoas comuns, unidas aleatoriamente neste processo permanente e recíproco de ensino e de aprendizagem. Seus principais interesses compartilhados são a Educação e a Ciência, particularmente o ensino da Física. Seis professores ainda em processo de formação, na cidade do Rio Grande/RS, com pouca ou nenhuma experiência de ensino, se reúnem em uma disciplina, a última de suas carreiras, ministrada em conjunto, nesta ocasião por dois professores: uma professora do Brasil, formada em Física, com mestrado e doutorado em Educação em Ciências, e outro da Venezuela, engenheiro civil, com mestrado em Ciências Aplicadas (Física) e doutorado em Educação, como professor visitante, lotado no Instituto de Educação e do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Nosso relato é sobre uma abordagem da pesquisa-formação, complementada com ações de uma investigação narrativa, vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Física II, ao longo do ano 2019, com uma turma de seis alunos de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e como uma experiência inédita de cooperação internacional, entre uma professora brasileira e um professor visitante venezuelano, nesta área de formação. Duas línguas, duas culturas que se encontram e se integram nas aulas; que se entrecruzam, se misturam e se complementam nos diálogos, que geram confusão, mas também descobertas e aprendizagens felizes.

A pesquisa-formação foi pensada como uma ponte entre os saberes teóricos da formação inicial dos professores, que incluiria, segundo Tardif (2006), os saberes de formação profissional e os disciplinares, desenvolvidos durante seu percurso na graduação e dos saberes práticos, vinculados aos saberes curriculares (definidos pelas escolas onde os estágios aconteceram) e experienciais (neste caso, as primeiras dos futuros professores).

A pesquisa-formação é para nós inspiração e possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* (sic) e em outras maneiras de *aprenderensinar* (sic) na relação cidade e *ciberespaços* (Ribeiro e Santos, 2016, p. 296).

A oportunidade de compartilhar a mediação da disciplina foi um grande desafio para nós como professores, muitas coisas nos unem nesta tarefa: compartilhamos uma visão epistemológica da Educação em Ciências na perspectiva da complexidade, com ênfase na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como ações na vida pedagógica cotidiana. Além disso, fazemos parte do mesmo grupo de pesquisa, denominado de *Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar* (CIEFI), envolvido em múltiplos projetos e ações de pesquisa e extensão universitária. Assim, embora representássemos formalmente, nesse processo, o Instituto de Educação (IE) e o Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF), no entanto, com nossa formação acadêmica e uma experiência similar em docência e pesquisa no ensino de Física, o desenvolvimento de todas as atividades foi abordado conjuntamente, associado à ideia de despertar o interesse e o espírito reflexivo dos participantes sobre o potencial dessa experiência preparatória para suas formações profissionais.

Os estudantes tinham características distintas, não somente no que diz respeito a idade e o gênero, mas também quanto às suas formações; alguns deles começaram seus



estudos universitários na licenciatura, outros estavam concluindo simultaneamente o bacharelado e a licenciatura, mas também outros já tinham formação em bacharelado e mestrado em Física e outra estudante atuava como técnica de laboratório de docência em Física na universidade. Portanto, no início, tínhamos que lidar com o fato de que alguns tinham um embasamento conceitual maior em Física, mas um *déficit* de formação em aspectos pedagógicos e vice-versa. No entanto, como uma característica comum distintiva, nenhum deles tinham lidado com turmas da Educação Básica, ou seja, no Ensino Fundamental ou Médio.

As atividades foram organizadas coletivamente e desenvolvidas em duas etapas, sendo a primeira a revisão de alguns aspectos da formação prévia dos participantes, para uma análise crítica dos temas pedagógicos, tão necessários para o estágio docente nas escolas, que realizaram durante o segundo período, acompanhadas de reuniões presenciais e atividades de interação, através do AVA Moodle da universidade. No final desta primeira etapa, os alunos realizaram o momento de observação nas escolas e a interação com as turmas e seus professores. A segunda etapa foi o momento da regência em cinco escolas de Ensino Médio na cidade de Rio Grande, em que os estagiários tiveram que completar em torno de 40 (quarenta) horas de aula, ministradas em alguma das turmas de Física. Para nós, entretanto, as práticas de formação inicial de professores não devem ser apenas o cumprimento de um número de horas sem mais, como indicado por Pimenta sobre a pesquisa realizada nesta área.

Têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas das escolas numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as condições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional (Pimenta, 2005, p.16).

Concebemos as práticas de ensino como um momento transcendente no processo de constituição do ser professor em um contexto sócio-cultural, que demanda um questionamento permanente sobre os caminhos de sua própria prática pedagógica, nessa transição de discente para docente, o qual os futuros professores têm que lidar com o peso das novas responsabilidades, em suas inter-relações com os alunos, a escola e a comunidade.

Na formação do professor, o discente estagiário mergulha na escola e na sala de aula e em espaços não escolares a partir das observações realizadas em diferentes momentos do curso e das vivências nesse contexto de formação. O estágio ainda oportuniza refletir sobre a prática pedagógica que se efetiva nesse contexto de formação e atuação profissional. Essa reflexão, dentre outros elementos presentes nesse percurso, objetiva proporcionar a construção de conhecimentos e de saberes essenciais e indispensáveis à formação docente (da Silva Sousa, 2016, p.17).

Assim, nesta última etapa, concordamos que os alunos mantivessem um diário de aula com todas as suas experiências, além do planejamento e organização das aulas, que serviria para eles como referência e fonte de dados a fazer, não o relatório habitual, mas um relato emergente de suas experiências como uma pesquisa narrativa no papel de professores de escola. Como corolário deste processo, foi construído o conjunto de eventos que fazem parte desta narrativa, dos quais damos conta neste artigo, como um testemunho integral do trabalho de um ano escolar de trocas e aprendizados.



2 – A Pesquisa-formação e a narrativa: uma abordagem metodológica complexa

Iniciamos a travessia na disciplina com a premissa pedagógica e metodológica de uma pesquisa-formação, cujos resultados poderiam eventualmente ser coletados como uma experiência de pesquisa narrativa, para nós, os professores que mediam e orientam o processo, mas também para os estagiários, que poderiam contar como a história de suas vidas, daquela experiência crucial do primeiro encontro com a escola no papel de professor.

O estudo corresponde a uma abordagem epistemológica qualitativa, na mais ampla tradição etnográfica (Goetz e Le Compte, 1988, Rockwell, 1985; Sandín Esteban, 2003) desenvolvida de acordo com dois caminhos metodológicos que não são contraditórios, mas complementares em seus propósitos e escopos, que conversam entre si. Em concordância com as autoras Maria Goreti da Silva Sousa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabra.

Acreditamos que a narrativa, como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, insere-se na vertente investigação-formação, ao proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva, permitindo a esses profissionais do ensino a revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente (da Silva Sousa; de Oliveira Cabral, 2015, p.156).

A pesquisa-formação precisa de ações de indagação que sejam diferentes daquelas que historicamente têm assistido à investigação educacional, que vão além das formas tradicionais de pesquisa e ensino, nas quais os professores são reduzidos a meros elementos de uma amostra estatística. Neste caso, os professores em formação não podem ser vistos como objetos de estudo, mas como sujeitos protagonistas do processo.

Trata-se de compreender a formação do sujeito não o reduzindo a objeto, recusando a aprendizagem que não permita transformação e vivências práticas, que não chame o indivíduo para participar de seu processo e não permita trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Isso vale tanto para o professor, quanto para o estudante, quebrando dicotomias e superando a lógica estabelecida (Longarezi e da Silva; 2013; p. 216)

Os objetivos desta pesquisa narrativa - formação surgem de uma autorreflexão sobre nossa própria prática pedagógica, a partir de alguns questionamentos: Como ela é concebida e realizada? Quais são os valores inerentes que a sustentam? Com que teorias educacionais de desenvolvimento humano e de aprendizagem ela dialoga?

Isto nos leva a ideia de propiciar aos estagiários, um movimento desta natureza em suas práticas de ensino, além dos atos formais de planejamento das aulas, lidando com suas realizações e avaliando a aprendizagem dos seus alunos, em sua maioria assumida de forma automática e irrefletida. Tornando-os, assim, sujeitos responsáveis pelos seus próprios conhecimentos, dispostos a descreverem suas experiências, a narrarem essa parte de seus processos de formação e a compartilharem suas descobertas e aprendizagens.

Se no modelo clássico, o objetivo é apreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão e historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A



pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela (Passeggi e Souza, 2017, p. 15)

Acreditamos que para orientadores e estagiários, a pesquisa-formação pode ser um ato de ruptura com as formas tradicionais de pesquisa educacional em ciência, e que ao acrescentar uma perspectiva narrativa e reflexiva dos eventos dos quais fizemos parte, aproximamo-nos da possibilidade de mudança, observando-nos, questionando-nos, olhando-nos no espelho com os outros, e falando sobre isso com eles.

[...] um trabalho de Pesquisa-formação tem que por coerência ser um trabalho de auto-reflexão constante, agregando saberes construídos na e da experiência o tempo todo, não podendo ser considerado prescrição que imobiliza e impede o crescimento das singularidades, sejam estas os indivíduos ou os próprios grupos que adquirem características que os identifica (Barreiro, 2009, p. 101).

Sobre os aspectos da narrativa como objeto e método de pesquisa, fazemos referência a Clandinin e Connelly (1995), que indicam que “usamos o dispositivo razoavelmente bem estabelecido de chamar o fenômeno de ‘história’ e a investigação de ‘narrativa’” (p. 12). Os autores também apontam que a narrativa também está situada em uma perspectiva de indagação qualitativa, pois se baseia nas vivências e nas qualidades da vida e da educação, que não é o seu único campo de estudo, mas um campo onde emergem de forma potente as tessituras dos sujeitos em sua formação e na construção do conhecimento de si.

A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos somos organismos que contam histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas narradas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira como nós, humanos, experimentamos o mundo. Desta idéia geral derivamos a tese de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto professores quanto alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias de outros e em suas próprias histórias (ibid., p.11).

Em resumo, o que nossa pesquisa-formação narrativa propôs foi basear-se em uma perspectiva metodológica, que poderia acompanhar a disciplina, em termos de ensino, e promover uma dimensão mais abrangente, mais integral do processo de formação de novos professores de Física. Desta forma, um olhar sobre um problema complexo e coletivo é conseguido, a partir de perspectivas individuais, diferentes e complementares. Como fontes de dados e instrumentos mobilizadores da análise e das narrativas em que aparecem os diários de aula, os registros dialógicos dos fóruns do AVA Moodle, as entrevistas preparatórias dos planejamentos dos estagiários, as conversas em grupo, as observações e as anotações das aulas nas escolas pelos orientadores.

3 - Interlocuções teóricas

A formação de professores é um processo tão complexo quanto a multiplicidade de tarefas e responsabilidades demandadas pela sociedade. O professor deve ser um **docente**, uma vez que ele faz parte do processo de ensino, no qual ele projeta e propõe estratégias e recursos didáticos; é um **mediador** da aprendizagem de seus alunos, que se aproximam de novos conhecimentos e tentam adquirir novas competências e habilidades; também um **orientador** de seus alunos, porque além do conteúdo formal, ele se preocupa e atende de assuntos pessoais e familiares, compartilha suas tristezas,



medos e dificuldades; e muitas vezes é um administrador de múltiplos processos que ocorrem na sala de aula, na escola e na comunidade, nessas funções ele planeja, organiza, dirige e avalia.

Logo, a pesquisa é uma dimensão adicional, uma das mais importantes que também deve fazer parte da formação de um professor, particularmente de um professor de Ciências. Admitimos que o professor deve ser um **pesquisador** de sua própria realidade, desse espaço singular que é a sala de aula, onde é muito mais que somente um ato didático produzido. Neste sentido, conversamos com Lawrence Stenhouse (2008) que salienta: "A técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa (mas também) não é suficiente que o trabalho dos professores precise ser estudado: eles mesmos, precisam estudá-lo" (p. 95). Para o autor britânico, a pesquisa na vida escolar diária deve envolver não apenas professores, mas também alunos e a própria comunidade. Isto é o que veio a ser chamado de investigação-ação, onde as salas de aula servem como laboratórios, não para pesquisadores externos, mas sob o controle de professores. Eles podem aproveitar a pesquisa de sua prática, examinando-a criticamente, a fim de expandir seus conhecimentos.

O que é desejável na inovação educacional não é que aperfeiçoemos táticas para avançar nossa causa, mas que melhoremos nossa capacidade de criticar nossa prática à luz de nosso conhecimento, e nosso conhecimento à luz de nossa prática. Isto é o que aponta para a necessidade de uma tradição de pesquisa que possa temperar a confiança dos movimentos (ibid., p. 285)

Por essa razão, fomos conquistados pela ideia de que se alguma mudança vai ocorrer na educação, ela virá da mão dos professores, pois são eles que conhecem intimamente os problemas das salas de aula, das escolas e dos alunos. Com ênfase no plural, no conjunto em iniciativas coletivas e compartilhadas.

Este conhecimento dos problemas e seu papel de liderança no processo, lhes dá uma posição incomparável para a pesquisa, o estudo e o teste de formas inovadoras com a participação de outros professores, de outras áreas de conhecimento, dos estudantes e da comunidade.

Esta possibilidade do professor-pesquisador constitui-se irremediavelmente ligada a processos de reflexão e ação pedagógica, dos quais podemos deduzir a ideia do professor-reflexivo de que Philippe Perrenoud (2002) fala.

A atitude e a competência reflexivas apresentam *várias facetas*:

- Na ação, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos, por exemplo, para apreciar um erro ou punir uma indisciplina.
- A posteriori, a reflexão permite analisar mais tranqüilamente (sic) os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer.
- Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos [...] e guardar maior lucidez. (Perrenoud, 1999, p.6). O autor também coloca a prática reflexiva como um domínio de complexidade.

Os fundamentos da profissão docente, além do conhecimento do conteúdo de ensino, são a necessidade de ter um conjunto de conhecimentos amplos, didáticos e transversais, a



partir de sua formação contínua, intercâmbios com colegas, construídos ao longo de sua experiência:

Os saberes metodológicos que incluem a observação, interpretação, análise, antecipação, mas também memorização, comunicação oral e escrita, e até mesmo vídeo, já que a reflexão nem sempre ocorre em circuito fechado ou imediatamente. Enfatiza os saberes teóricos: o bom senso baseado na capacidade de observação e raciocínio permite um primeiro nível de reflexão. Para ir mais longe, é sempre importante ter uma cultura das ciências humanas, tanto didática quanto transversal. Em alguns casos, o domínio do conhecimento a ser ensinado é crucial; se ele falhar, alguns problemas não poderão ser levantados. Por exemplo, a interpretação de alguns mal-entendidos é esclarecida pela história e epistemologia da disciplina (idem)

Isso levou nossa atenção a outras ideias entrelaçadas com outros teóricos. Ficamos muito tempo conversando com Morin (1990, 1999a, 1999b) sobre a complexidade, o pensamento complexo e a epistemologia e, acima de tudo, sobre educação na nova era planetária.

Todo o processo educacional hoje está imerso em um mundo no qual a interação entre o ser humano e a natureza, entre sociedades, civilizações ou culturas diversas e entre "indivíduos" se multiplicou de forma surpreendente e avassaladora, dando origem ao que geralmente é chamado de "mundo globalizado" que dialogicamente reflete uma profunda crise, conforme todos os seus componentes.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade para a emergência de uma sociedade mundial composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (Morin; Ciurana e Motta, 2003, p. 122).

A educação pode ser entendida como um elemento de reprodução social e cultural, transmissor da cultura dominante, mas também pode ser concebida como um fator transformador da sociedade. Naturalmente, esta possibilidade deve ser apoiada por uma pedagogia comprometida, baseada em um profundo conhecimento da escola e de seu ambiente, assim como dos processos socioculturais predominantes, aqueles que não favorecem uma educação aberta, democrática e emancipatória.

Aqui paramos por um longo tempo na pedagogia crítica de Paulo Freire, um dos mais importantes pensadores educacionais do século 20. Relemos duas de suas obras mais consideráveis: *Pedagogia do Oprimido* (2012) e *Pedagogia da Autonomia* (2012). Relembramos e analisamos todas as atitudes, habilidades e ações exigidas de um professor crítico e autônomo, com base nas ideias-chave de Freire: “Não há docência sem discência”; “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”. Ficamos empolgados com o seguinte trecho: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (idem). Citamos abaixo apenas um trecho exemplar, que introduz a *Carta de Paulo Freire aos professores*, na qual ele transmite uma mensagem cheia de sabedoria, de profunda compreensão do papel sociocultural dos professores, dos alunos e da escola.

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que



quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 259).

Nesse parágrafo, Freire revela a relação íntima entre os processos de ensino e de aprendizagem, que é certamente um intercâmbio, uma troca permanente de saberes entre professores e alunos.

Compreendemos que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado. É assim que chegamos a Maurice Tardif e seus saberes docentes:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2006)

Também, assistimos algumas palestras de António Nóvoa sobre os desafios da formação profissional dos professores, e olhamos uma de suas obras: *O regresso dos professores*, onde indica dentre outras coisas interessantes que:

A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. Mas nada substitui um bom professor. (Nóvoa, 2011)

É claro que nós, como professores, devemos pensar e agir no processo de ensino em conjunto com uma compreensão do processo de aprendizagem, ligado ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas sem dúvida diretamente ligado à interação sociocultural.

Neste sentido, a turma fez interlocuções com as teorias cognitivas e baseadas na interação (Piaget, 1981, 2014; Vygotsky, 2007, 2009; Wallon, 1987), construtivista (Ausubel, 1976, 1980; Novak e Gowin, 1988) e humanista (Rogers, 2009, Maslow, 2018). Ainda mais, conversamos sobre aprendizagem complexa e uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana (Illeris, 2006; Lobo et al. 2019). Essa discussão serviu para colocar em questão se nossa prática pedagógica estava articulada com nossa visão da aprendizagem, a partir destas teorias.

Finalmente como fonte de inspiração do significado do estágio supervisionado na formação inicial de professores, tomamos como referência Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima em seu livro: *Estágio e docência* (2010).

4 – Percurso da experiência de estágio na universidade

A organização dos tópicos foi produto de uma decisão coletiva, que incluiu discussões e retomada de alguns conteúdos (no 1º momento); observações nas escolas, feitas pelos estagiários (no 2º momento) e orientações dos planos de aula e regência na escola (no 3º momento).

Algumas perguntas foram surgindo no início das aulas na nossa turma, tais como: O que é o estágio como componente do currículo? Qual é sua finalidade nos cursos de formação? Em que normas e regulamentos se sustenta? Como ocorre sua interação com as outras disciplinas dos cursos de formação de professores? É possível conceber o estágio como formação continuada? É possível realizar estágio com pesquisa? E pesquisa no estágio?



Algumas das perguntas já aparecem inclusive em Martins (2009), quando da sua experiência com uma turma de estágio supervisionado em Física da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), durante o ano de 2007, em que produziu uma pesquisa, cujo o objetivo era investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no último semestre de um curso de física para a realização de estágios supervisionados.

Por isso, ocorreu a iniciativa de abrir um diálogo sobre quais são nossos entendimentos e perspectivas para a disciplina de estágio. Nessa direção, ficou claro desde o início que o estágio curricular, como campo do conhecimento e espaço de formação, tem como eixo a pesquisa. O estágio como atitude investigativa, então envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. A ideia é romper com a perspectiva da imitação: observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática daqueles consagrados como bons. E chegamos a algumas considerações orientadoras: Temos que fazer uma análise crítica do nosso modelo de ser! Precisamos formar professores reflexivos e pesquisadores!

De um teste de diagnóstico, tiramos também algumas informações sobre as expectativas iniciais dos professores em formação, à pergunta: o que você quer aprender com esta disciplina? E as opções mais selecionadas foram: como realizar atividades para a aprendizagem do aluno (100%), como aplicar na prática os conteúdos teóricos previamente estudados (83%) e como um professor de física pode atuar na formação de seus alunos (83%).

Outra questão abordada foi a legal e regulatória, revisando a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), o papel do Conselho Nacional de Educação e os Estágios Obrigatórios nos Cursos de Graduação, ficou claro que, de acordo com esses regulamentos, são necessárias 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Destas, foram estabelecidas pelo menos 40 (quarenta) horas de aulas de regência na escola. Mas isso deu lugar a outra reflexão: será possível garantir a formação de um bom professor apenas a partir do número de horas em determinadas atividades?

Claro que os questionamentos não ficaram até aqui, surgiram outros, como: O que é um bom professor? Que professor nós queremos formar? Qual professor você deseja ser? A primeira pergunta foi direcionada para nós, os professores, já a segunda para os nossos alunos. Um professor deve acompanhar o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, dominar sua área de especialidade científica e pedagógica e produzir conhecimento sobre sua área e a sociedade. Segundo Tardif (2006), os saberes docentes incluem: saberes da formação profissional: compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares que são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e saberes experienciais são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva.

É importante citar algumas respostas dos estagiários à pergunta: *Como você entende o papel do professor na formação dos alunos?*

A presença do professor é fundamental na formação dos estudantes. Seja encorajando, desafiando-os e principalmente, trocando informações a respeito do conteúdo. Sem um profissional (professor) qualificado, o processo de aprender se torna muito complicado (Estagiário 1)



O professor possui a responsabilidade de auxiliar seus alunos no aprendizado dos conteúdos, de aguçar seus pensamentos críticos e fundamentalmente de auxiliá-los a se formarem cidadãos responsáveis (Estagiário 2)

O professor é um mediador na sala de aula. Auxilia o aluno e media os conteúdos a ser ensinados (Estagiário 3)

Portanto, todas as respostas reconhecem a importância do papel do professor, embora incluam uma visão diminuída do aluno, como sujeitos que devem ser auxiliados e não apreciam o processo de troca de saberes entre professores e alunos. Desse modo, abordamos imediatamente as teorias da aprendizagem, sem se limitar apenas em uma revisão superficial das teorias apresentadas e comentadas esquematicamente por Moreira (2011), mas também desafiando-nos a parar e refletir, cada um a partir de sua própria experiência, sobre qual delas está mais próxima de nossa prática pedagógica. Essa indagação foi acrescentada ao encerrar o tópico da atividade e propor aos alunos a seguinte pergunta: Quanto difícil é aprender física? Para responder desde sua experiência como alunos ou professores (se acaso eles tivessem essa experiência) e contextualizando-a a partir de duas leituras que abordam o assunto de perspectivas muito diferentes (McDermott, 1993; Barroso et al., 2018). Algumas de suas respostas foram:

Pensando na ótica dos estudantes, tanto do ensino médio, quanto do ensino superior, um dos principais fatores que dificulta ao meu ver o aprendizado da física é a densidade do conteúdo versus o tempo destinado à disciplina. ... outras componentes também agravam o problema, como por exemplo, a baixa relação entre os temas estudados e o cotidiano dos alunos, bem como a tendência da Física ser uma matéria na qual os estudantes, muitas vezes, decoram um conjunto gigantesco de equações e sem saber de fato a razão pelo qual as usam [...] (Estagiário 1)

Acredito que há dois pilares que dificultam o ensinar física do ponto de vista do que o aluno já aprendeu, que é seu domínio pela matemática e a interpretação de texto [...] (Estagiário 4)

Assim, eles acreditam que são vários os fatores que dificultam o aprendizado da Física e, da mesma forma, eles refletiram sobre como sua prática de ensino pode influenciar positivamente a solução do problema. O debate teve como objetivo esclarecer que a aprendizagem é um processo vivido pelos alunos, que faz parte de um processo mental, por meio do qual dá significado ao que aprendem, mas, ao mesmo tempo, está sujeito a um intenso processo de interação social e cultural.

Para a discussão sobre a organização do estágio e planejamentos e observações, começou pelo significado da palavra "planejamento" que nos remete a ação de preparar um trabalho ou um objetivo de forma sistemática. Dessa forma, ao preparar o planejamento de uma aula os estagiários estariam valorizando e se envolvendo no processo de ensino e aprendizagem. O planejamento possibilita o estudo da aula a ser ministrada, a reflexão sobre os objetivos que queremos alcançar, os materiais que serão utilizados, entre outros.

Em uma aula é imprevisível e é muito provável que seu desenvolvimento seja inesperado, no entanto, não podemos confundir flexibilidade com falta de organização. Nesse sentido, a atividade dessa semana foi de planejar uma aula em que os estagiários poderiam organizar alguns elementos principais, como: conteúdos, objetivos, metodologia e material utilizado na aula.



Este processo não deve ser mecânico, pelo contrário, deve ser bem pensado, as suas respostas no fórum virtual estava a questão: *Quais reflexões emergem quando planejo minha aula de Física?* Indicam que surgem muitas questões e preocupações a serem consideradas no planejamento:

Qual método de ensino a ser utilizado para o conteúdo selecionado? Quais práticas diferenciadas são possíveis implementar para que haja uma maior participação dos alunos? Quanto tempo deve ser utilizado para implementação do conteúdo? Quais métodos de avaliação do conteúdo podem ser utilizados de modo a valorizar as diferentes aptidões dos alunos? (Estagiário 2)

Será que conseguirei ser clara nas minhas explicações ou será que os estudantes conseguirão entender o que estarei explicando? Será que os alunos irão prestar atenção no que está sendo realizado? Como levo alguns experimentos fico me perguntando, será que os estudantes irão interagir? (Estagiário 5)

Sobre a prática pedagógica e profissional, foi realizada uma discussão a respeito de como um professor de Física deve agir na aula, qual deve ser o foco de suas preocupações. Contamos com as ideias de Paulo Freire (2004; 2012); António Nova (2011) e Maurice Tardif (2006) como ponto de partida. Comparamos a prática pedagógica com as teorias de aprendizagem e como elas podem se relacionar. O resultado foi uma reflexão coletiva sobre como lidar com a responsabilidade de formação dos nossos alunos.

Os estagiários apresentaram suas ideias sobre como desenvolver seu papel como professores em sala de aula. Apresentaram estratégias baseadas na resolução de problemas, uso de aplicativos digitais, experimentação em laboratório, dinâmicas e jogos, situações-problemas e ensino por meio de projetos. Cada apresentação gerou questionamentos, debates e reflexões. Todos queriam saber como completar os conteúdos programados em tão curtos períodos de tempo, se seus planos pedagógicos seriam consistentes com a prática dos professores regentes, se eles supervisionariam seu trabalho, etc.

A última aula desta etapa, visou sobre o processo de avaliação: tipos e formas de realizá-la. Destacou-se que o plano de avaliação tem que ser o produto da consulta e comprometimento dos alunos, avaliar aspectos quantitativos e qualitativos, verificar competências cognitivas e afetivas, além de estabelecer o desenvolvimento de habilidades para abordar, resolver e interpretar problemas. Nesse momento, eles receberam modelos para realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos e do professor responsável, como base para organizar e ajustar o planejamento.

Além de nossas aulas presenciais, outros espaços de formação na cibercultura, constituíram-se em uma parte importante nos intercâmbios de ideias. Criou-se uma sala virtual, na AVA Moodle da FURG, para a complementação das aulas presenciais, distribuição de materiais e compartilhamento de recursos didáticos, além da divulgação de informações e a colocação das contribuições dos participantes nos fóruns virtuais. Esse ambiente constituiu um espaço onde ficaram disponíveis nossas aulas, discussões, apresentações e materiais da disciplina. Além disso, foi um espaço onde os estudantes poderiam ir acompanhando os tópicos dia a dia, aqueles que tinham sido discutidos nas aulas, para propor questionamentos e tirar dúvidas. Por esse motivo, primeiramente propusemos um fórum sobre: *Meus entendimentos, questionamentos e expectativas da disciplina de estágio!* Nesse fórum os alunos postaram imagens para expressar seus sentimentos sobre essa disciplina, dissertando de forma breve a escolha dessa

representação. Aqui uma mostra de duas delas, com parte do diálogo com a professora orientadora.



Figura 1 – Busca por conhecimento em conjunto.
Fonte: Estagiária 4

Achei que esse dia nunca iria chegar, mas aqui estamos. Escolhi essa imagem, pois mostra a busca por conhecimento em conjunto e isso que eu espero com o estágio, aprender a fazer isso, trocar experiências e vivenciar ao máximo esse último momento do curso (Estagiária 4).

Oi ...! Esse dia chegou!! Não somente chegou o dia, mas está chegando o momento de assumir uma turma e pensar no ensino e aprendizado dos alunos. Muito legal e bonita a imagem. Ela expressa essa interação entre os indivíduos envolvidos no processo e o conhecimento que estamos sempre pesquisando (Orientadora).



Figura 1 – Memória cognitiva.
Fonte: Estagiária 3

A imagem que escolhi representa o que acredito, a experiência de ser Professora e que os estudantes possuem uma memória cognitiva, que não deve ser descartada quando for ministrar minhas aulas (Estagiário 3).

Olá ...! Tua imagem, na minha percepção, mostra um processo de construção do conhecimento, em que professor e aluno ensinam e aprendem nesse processo. Penso que é importante conhecer o estudante e levar em consideração o conhecimento prévio do mesmo, como assim mencionasse na tua escrita (Orientadora).

Assim, neste e em outros casos, a plataforma *Moodle* permitiu-nos estabelecer conversas sobre diversas questões, por exemplo, sobre quais são as dificuldades de aprender Física. Além de ser um espaço de informação, ela disponibilizou oportunidades de comunicação, diálogo e desenvolvimento da leitura e escrita, como meio de aprendizagem sociocultural.

Outro movimento realizado antes de passar à última etapa nas escolas, baseado no conceito de zona proximal, formulado por Vygotsky (2007; 2009), foi o convite de duas professoras licenciadas em Física e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em



Educação em Ciências. Na ocasião, a Prof^aAnahy Arrieche Fazio e a Prof^a Franciele Pires Ruas conversaram e compartilharam, com os estagiários, suas experiências e vivências nessa fase preparatória e de regência na escola.

5 - Relatos da experiência de estágio nas escolas

Esta etapa começou com as visitas dos estagiários às escolas, a fim de observar, conversar e obter uma oportunidade certa para o estágio. Nelas, os primeiros contatos foram feitos com os professores regentes e suas turmas. Cada um conseguiu selecionar uma ou duas turmas de Física de uma escola estadual de Ensino Médio do município de Rio Grande. Essa primeira experiência de contato direto foi compartilhada com o curso de estágio e representou uma oportunidade de aprender sobre as diferentes formas de trabalhar em cada instituição. A maioria dessas instituições têm regras de procedimento muito rígidas, vinculadas aos métodos tradicionais de planejamento, ensino e avaliação. Nas escolas, durante o período de regência de 40(quarenta) horas efetivas, os estagiários assumiram integralmente a responsabilidade dos professores de cada turma e nós, como orientadores da disciplina, elaboramos um plano de observação personalizado, com meio de supervisão, para fornecer um feedback permanente e aprimorar a formação dos estagiários, observando seu desempenho, o comportamento de seus alunos e o desenvolvimento do seu plano de trabalho. Dessa maneira, resgatamos algumas anotações de nossos feedbacks das aulas observadas:

Na aula que foi observada a estagiária fez uma atividade lúdica, através de um jogo de *passa ou repassa*, no entanto percebi que a turma estava bem agitada. Nesse sentido, uma atividade como jogo é algo que deixou os estudantes mais agitados e barulhentos, de modo que não entenderam muito bem as regras, de modo que tentaram trapacear. Percebi que a professora [6] começou a aula sem explicar aos alunos como seria a dinâmica da atividade (Orientadora sobre Estagiária 6).

Ela dividiu o quadro para organizar as informações, usou marcadores de duas cores e aplicou a técnica de perguntas e respostas. No entanto, ao resolver os problemas, talvez por estar nervosa, ela teve algumas dificuldades didáticas: baixa precisão nos desenhos, abordagem para a resolução de problemas com o uso de fórmulas e, então, a confusão surgiu e cometeu um erro com a força normal. Nesse momento, a professora perdeu o controle da turma quando virou as costas, olhando para o quadro, procurando o erro. Foi muito difícil recuperar a atenção dos alunos, mas a professora [3] finalmente conseguiu (Orientador sobre Estagiária 3).

Na primeira aula observada o professor Wagner organizou as avaliações com os estudantes, de modo a deixá-los opinar da forma como elas iriam se estruturar, fazendo uma proposta de seminários. O professor mostrou ter uma relação boa com a turma. Sugiro ter cuidado somente ao explicar algum conteúdo, pois ao explicar um tópico ficou falando mais para uma estudante, de modo a não interagir com todos (Orientadora sobre Estagiário 1).

Os alunos foram organizados em grupos e trabalharam na construção de circuitos elétricos (série, paralelo, misto) usando lâmpadas e resistores elétricos, com materiais emprestados da FURG. A atividade não pôde ser concluída, porque o professor demorou um pouco para escrever as instruções no quadro e depois tentou explicar em cada grupo (Orientador sobre Estagiária 5).

Na aula observada os estudantes foram para o laboratório de informática para realizarem pesquisas sobre os seminários que iriam ser realizados. O professor Gabriel explicou a



dinâmica da aula e do trabalho. Atendeu os estudantes sobre as dúvidas que emergiram. Sugiro que em aulas desse tipo, o professor tome cuidado, para tentar dar atenção a todos os grupos, até mesmo para que não tenha estudantes que fiquem parados ou pesquisando informações irrelevantes na internet (Orientadora sobre Estagiário 2).

A professora fez um sorteio dos problemas e uma dupla de alunos usaram o quadro para tentar resolver. Com a participação mudou a nota das provas. Observei que a professora tem controle do grupo, ela consegue que foquem sua atenção na aula, mas deixa escapar alguns erros na resolução dos problemas. Ela dialoga muito bem com os estudantes e responde as dúvidas individuais (Orientador sobre Estagiária 4).

Esses *feedbacks* visaram chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos de suas práticas pedagógicas, a fim de permitir ajustes nas aulas subsequentes. Cada experiência foi diferente para os estagiários em sala de aula, assim como a forma como lidaram com as situações que enfrentaram, mas durante esse processo, algumas situações destacaram-se:

a) Eles lutaram e superaram seus medos, causados por trabalhar em um cenário pedagógico real, mesmo quando os supervisionamos; b) Algumas falhas na explicação dos conteúdos apareceram nas aulas, talvez produto de sua formação conceitual e procedimental da Física, mas são perfeitamente superáveis e não significaram outra coisa senão a confusão criada pela falta de reflexão e prática; c) Constataram as dificuldades na realização de seu trabalho (regras da escola, falta de recursos didáticos, alunos desmotivados, interrupções por greves ou chuvas, entre outros) com suas ideias sobre aprendizagem e prática pedagógica, discutidas em sala de aula e d) Finalmente, todos eles concluíram com sucesso esta etapa da formação, talvez a mais importante de todo o estágio.

Da leitura de seus relatos, desta fase final dos estágios escolares, é possível enxergar alguns resultados dessa experiência como ação e reflexão de sua própria prática pedagógica. Pretendeu-se superar o relatório tradicional de atividades que, em geral, não agrega nenhum processo metacognitivo de autoavaliação e reflexão crítica sobre as experiências como professores. Os estagiários, mais uma vez, demonstraram sua competência em processar e narrar suas experiências.

Há um forte componente no ato de narrar que faz com que nos debruçamos sobre esta prática no contexto de pesquisa. Muito diferente da ideia de reportar ou dar ciência, a narrativa requer tomada de posição e implicação naquilo que foi vivido e é contado: narramos o que julgamos relevante, colocamos nela nossas representações e expectativas, damos certa tônica ao relato (Aguiar e Ferreira, 2021, p.3)

Há muitas situações de interesse pedagógico que ocorreram e foram narradas pelos professores iniciantes, abaixo citamos e comentamos alguns trechos. No início das atividades, eles relatam seus primeiros encontros com os alunos. Essa primeira impressão geral é de turmas desmotivadas e agitadas:

A turma 10 A, a qual estagiei, inicialmente era uma turma extremamente ativa e dispersa. No entanto, observei neles o despertar do interesse pela disciplina ao longo desses meses, inclusive nos alunos mais dispersos que inicialmente relutaram em concentrar-se na aula (Estagiária 6)

[...] trata-se de uma síntese e reflexão geradas a partir do desenvolvimento de atividades prático-experimentais contextualizadas com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio,



em que os estudantes demonstravam-se desmotivados e desinteressados durante o desenvolvimento das aulas tradicionais (Estagiária 5)

Outro, entretanto, não aceita qualificar sua turma com estereótipos. Para ele, uma avaliação mais individual é importante:

Descrever um conjunto de diferentes estudantes usando generalizações faria com que incidissemos (sic), certamente, em um equívoco gigantesco. Não posso caracterizar a turma como composta por indivíduos bagunceiros, comportados e/ou estudiosos. Certamente havia ali um conjunto muito heterogêneo de alunos, com todos os tipos de vivências, problemas pessoais e contextos no qual estão inseridos. Certamente podemos afirmar que, tratando-se de classe social, a imensa maioria pertence de fato a um grupo de estudantes oriundos de famílias não ricas (Estagiário 1).

A causa desse comportamento foi relacionado com as metodologias tradicionais de ensino utilizadas nas disciplinas de Ciências, por esta razão, eles se propuseram a utilizar metodologias diferentes e inovadoras. Entre outras, ensaiaram com experimentos, aprendizagens, baseadas em projetos, sala de aula invertida, dinâmica lúdica, uso de ferramentas digitais (AVA, simuladores) e etc.

Este relato além de expor as experiências sobre a iniciação à docência, traz reflexões sobre metodologias utilizadas na sala de aula, como as tecnologias de informação e comunicação, situações-problema e formas de avaliação, também traz opiniões dos estudantes, referente à docência da estagiária (Estagiária 3).

[...] o desenvolvimento das atividades experimentais em grupo proporcionou uma maior interação entre os estudantes, através das discussões geradas, fator que contribuiu para o processo de construção do conhecimento dos estudantes. Muitas vezes os estudantes não conseguem compreender algum conteúdo abordado em sala de aula devido à linguagem utilizada pelo professor, e a interação entre os estudantes proporciona a troca de saberes através do uso de uma linguagem mais compreensível (Estagiária 5).

As aulas foram trabalhadas através da utilização de metodologias ativas de ensino e da transposição de didática no intuito de melhorar, incentivar e despertar nos educandos a curiosidade e participação durante as aulas, para desta forma experimentar formas diferentes da tradicional e mecanicista, realizadas comumente nas composições das aulas (Estagiário 1).

Para cada uma das turmas, desenvolveu-se metodologias de ensino distintas, para a turma 201, utilizou-se práticas com ênfase em projetos investigativos, para a turma 202, realizou-se práticas experimentais investigativas, [...] optou-se assim por elaborar as atividades, por meio de metodologias investigativas, para contemplar a aprendizagem significativa dos estudantes. (Estagiário 2).

Outro aspecto de ensino que despertou preocupação dos estagiários foi a contextualização dos conteúdos. Eles fizeram esforços para aproximar o estudo dos fenômenos estudados pela Física Básica aos problemas do cotidiano dos alunos.

Sabemos que os estudantes possuem uma familiaridade com o uso dos aparelhos elétricos, conhecendo seu funcionamento. No entanto, o excesso de informações a que estão expostos diariamente implica em que, na maioria das vezes, estes estudantes adquirem conhecimentos equivocados com relação ao funcionamento destes aparelhos.



Um destes conhecimentos está relacionado aos fatores que implicam no aquecimento de um chuveiro elétrico (Estagiária 5).

Além disso, buscou-se desenvolver uma proposta em que os alunos sejam os protagonistas do processo de 2(duas) aprendizagens em prol de seus interesses e curiosidades sócio-econômicas-ambientais (Estagiário 2)

Da mesma forma, as avaliações foram abordadas com os mesmos critérios, substituindo as provas e testes, na maioria dos casos, apesar da resistência de alguns dos professores regentes, para diversas atividades que geraram uma avaliação mais contínua e mais próxima do aprendizado do aluno. Já outros ficaram nas provas tradicionais e listas de exercícios.

[...] No entanto, tendo em vista que durante as aulas desenvolvidas até então os estudantes mostraram-se desmotivados, resolvi inverter a ordem das atividades, buscando desta forma um envolvimento maior destes estudantes ao desenvolver a atividade proposta. O resultado dessa inversão, da forma de conduzir as atividades, foi enriquecedor, pois pude constatar que todos ficaram envolvidos e entusiasmados durante a atividade (Estagiária 5)

Utilização da sala de multimídia como recurso para que os alunos pudessem utilizar a internet como ferramenta de busca educativa, leituras de artigos históricos sobre a evolução dos conceitos da mecânica clássica e leis de newton, atividades em grupos e em duplas foram desenvolvidas como atividades de fixação a transposição didática, através de jogos, de música (Estagiária 6).

Combinei com eles que avaliaria da seguinte forma: Tudo que eu passasse de conteúdo deveria estar no caderno, junto com as listas de exercícios resolvidas. Esse caderno seria entregue no dia da prova como avaliação qualitativa. A prova seria uma forma de avaliação quantitativa e todos deveriam vir no quadro pelo menos uma vez resolver um exercício da lista, e isso daria 2 (dois) pontos dos 10 (dez) na prova. Outra avaliação foi as atividades experimentais e em simuladores sobre magnetismo que deveriam ser postadas na plataforma (Estagiária 4).

A fim de investigar se o aprendizado dos conteúdos está ocorrendo de forma significativa e verificar o quanto esta abordagem lhes ajudaram a compreender melhor o mundo a sua volta, os estudantes apresentaram seminários sobre seus projetos, com duração de 30 minutos, enquanto que os demais colegas realizam uma “prova” escrita sobre o que estavam apreendendo com a apresentação de seus colegas (Estagiário 2).

Nossa avaliação se deu por meio de provas, listas de exercícios, atividades investigativas e participação nas aulas audiovisuais e no ambiente AVA da turma e um grupo no WhatsApp. A maioria das interações online e a entrega de vídeos foram realizadas neste ambiente. Fizemos uso dos materiais que estavam à disposição normalmente nas escolas, tais como: o quadro e o giz e usamos de aulas expositivas e dialogadas como principal ferramenta didática nesta matéria. De modo a suprir a falta de um projetor em sala de aula, disponibilizamos sempre que possível, endereços com vídeos disponíveis no YouTube relacionados a experimentos que levaram em consideração o tema estudado em sala de aula (Estagiário 1).

Somente um dos estagiários relatou com detalhes as características particulares de alguns de seus estudantes, essa parte de sua história é muito interessante e tem um



imenso potencial para entender que os professores devem lidar com situações para as quais não foram preparados:

A aluna 1, por exemplo, falta muito às aulas, o que dificulta o estabelecimento de uma continuidade em seu aprendizado. Inclusive outra aluna optou por desistir dos estudos devido ao trabalho. O Aluno 2 ficou com sequelas de um tumor cerebral retirado há alguns anos atrás. O mesmo ficou ausente por um ano durante seu tratamento. É um estudante dedicado nos seus estudos, e muito interessado nas aulas ministradas. O aluno 3 possui muita dificuldade de realizar um raciocínio lógico. Não sente-se seguro em demonstrar suas dificuldades, guardando para si tais receios, sem externar em público suas angústias. Há casos também de estudantes que são extraordinariamente infrequentes, aqueles que já foram riscados da lista de chamada, outros que só apareciam na escola quando a direção acionou a família e ameaçava acionar o conselho tutelar. Há os que conversam muito, os que possuem dificuldade de concentração, aqueles que estão antenados em tudo e o extremo oposto. Tivemos um caso de um aluno que foi diagnosticado com autismo, síndrome de Asperger, que apresentava pouco interesse pelo conteúdo. Seja pela física ou por qualquer outra matéria. O mesmo possui uma enorme resistência à realização de qualquer atividade proposta em sala de aula, entretanto apresenta bom aproveitamento quando exigido (Estagiário 1).

Outros coletaram a opinião de seus alunos e a tornaram parte de sua história, o que mostra como era importante que os estagiários participassem da pesquisa-formação, pois eles reproduziram seu interesse na percepção de seus alunos, sobre a disciplina e sua prática docente, dando-lhes a oportunidade de retornar-lhes como parte de sua própria indagação.

Sendo assim, trazemos algumas das considerações feitas pelos mesmos(alunos):

“Os conteúdos são complicados, mas ela ainda assim se esforça para nos ensinar, embora seja difícil ela é muito simpática e faz a aula ser mais leve, nos ajuda com trabalhos e notas extras, portanto, ela é uma boa estagiária e uma futura professora ótima”. [Estudante A]. “Os slides são muito bem feitos e é uma ótima maneira de ensinar. A professora se mostrou super acessível para responder dúvidas (em qualquer momento), flexível na entrega de trabalhos e muito, muito mesmo criativa nas avaliações”. [Estudante B]. “Gosto da disciplina, porém não sou muito boa, mas podemos perceber que a estagiária ao dar suas aulas mostrava um grande interesse de ajudar a todos na sala de aula, aprendendo com a gente e a gente com ela!” [Estudante C] (Estagiária 3).

Essa necessidade de mudança na forma como as atividades deveriam ser conduzidas na sala de aula fica evidenciada na fala da estudante L:

“Através das aulas realizadas em laboratório pode-se destacar diversos pontos positivos como sair do padrão de aulas normais, utilizar e conhecer novos instrumentos dentro da parte elétrica na física e saber para que funcionam. Dentre tantas aulas repetidas de apenas matéria no quadro estas se destacam por serem divertidas, infelizmente existe pouco tempo para realizar mais aulas assim” [Aluna L]. (Estagiária 5).

Para concluir esta análise das histórias contadas pelos estagiários, trazemos algumas citações em que suas reflexões sobre toda esta experiência emergem:

Buscou-se assim, realizar as atividades do estágio supervisionado, não apenas com práticas de exposição de informação dos conteúdos, mas aproveitar este momento para experienciar o que evidencia em muitas referências da literatura, que apontam para



métodos mais construtivistas entre professor-estudante, que oportuniza muitas possibilidades de se realizar não só um aprendizado do conteúdo da disciplina, mas contribuir para a formação de um indivíduo reflexivo, questionador, investigativo e socialmente envolvido com as relações de respeito e solidariedade (Estagiário 2).

O estágio durou cerca de 3 (três) meses, e foi uma experiência incrível, tanto o preparo no primeiro semestre como a vivência em sala de aula no segundo semestre. Os professores orientadores da FURG deram uma base excelente para o início das atividades e em todo o momento estavam disponíveis para tirar dúvidas e visitar a escola. Considero que a ementa da disciplina e os conteúdos abordados são satisfatórios para uma boa vivência em sala de aula. Apesar de já ter vivido o contato em sala de aula em outras disciplinas, como as atividades de Física, é no estágio que se assume uma turma e o papel de um professor. Viver esse momento, com certeza, foi muito importante para a construção do meu aprendizado e estar preparada para o que vem pela frente (Estagiária 4).

O estágio supervisionado é considerado uma etapa fundamental na formação de professores, pois é o momento que os licenciandos têm a oportunidade de refletir sobre a teoria e prática, momento que envolve muito estudo, análise, reflexão, problematização, possibilitando a aproximação da realidade escolar, ampliando o conhecimento sobre o funcionamento da escola em aspectos administrativos, pedagógicos e práticos, dentro e fora da sala de aula (Estagiária 4).

Como corolário das atividades de formação fora das aulas, os estagiários foram convidados a participar como avaliadores da *III Feira de Ciências: Integrando Saberes no Cordão Litorâneo*, projeto de extensão coordenado pela professora orientadora de estágio, passando por um *workshop* de formação para avaliadores e participando das apresentações de projetos escolares no dia 22 de outubro de 2019 no Centro Tradicionalista Gaúcho da FURG (Campus Carreiros). Cinco dos seis estagiários aceitaram o convite e se tornaram parte dessa relevante experiência de formação pedagógica para o ensino de ciências nas escolas.

Assim, concluímos nossa história, que não é de um, nem de dois professores, nem de oito, se acrescentarmos os estagiários, mas de muitas vozes, entrelaçadas e interligadas num longo e poderoso esforço coletivo, para encontrar respostas a muitas perguntas, que inevitavelmente ainda permanecerão abertas, mesmo que tenham aqui e agora uma resposta.

A importância do estágio como um componente fundamental do currículo torna-se evidente. Neste espaço-tempo, os futuros professores podem equilibrar o que aprenderam na teoria e na prática em salas de aula universitárias com as exigências reais de um cenário tão complexo (no sentido moriniano) como a escola.

Embora não seja possível equiparar o estágio com os estudos de educação continuada, não há dúvida de que também é um momento de atualização de conteúdo e metodologias, de reflexão sobre a educação-escola-sociedade. Um posicionamento epistemológico para a busca de novos conhecimentos e a compreensão do mundo ao nosso redor.

Não há dúvida de que, de acordo com nossa história, é possível não só realizar o estágio como pesquisa, mas também fazer pesquisa no estágio. Isto foi demonstrado pelas ações simultâneas de orientadores e estagiários nesta oportunidade.

6 – Considerações finais

Neste artigo, procuramos mostrar as dificuldades que enfrentaram e superaram os professores em formação em seu último ano do curso de Licenciatura em Física, por meio de uma pesquisa-formação complementada na narrativa, feita com a última turma de Estagiários de Ensino de Física na Universidade Federal do Rio Grande-FURG que, felizmente, conseguiram realizar em 2019, todas as suas atividades face a face, pouco antes do advento da pandemia da COVID-19, o que lhe confere um valor histórico agregado, tendo em vista a incerteza da educação no futuro.

Abordamos este processo cientes da contribuição que o aluno pode dar. Abertos ao diálogo, discutimos e acordamos com os estagiários o plano de disciplina. Criamos espaços para o diálogo na sala de aula (real e virtual), resgatando a discussão de alguns conceitos importantes e integrando-os no estágio de regência, nas aulas da escola.

Queríamos que a disciplina resultasse em um processo de formação para os estagiários, mas também que fosse assumido por eles como uma investigação de sua própria prática pedagógica e profissional, tomando como referência a abordagem de pesquisa-formação (Barreiro, 2009; Santos, 2014), considerando que os processos de formação desencadeados pela pesquisa “[...] tendem a alimentar a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção e a consolidar a unidade teoria-prática” (Longarezi e da Silva, 2013, p. 3).

Nossa visão compartilhada visava principalmente estimular a preocupação dos futuros professores pelos seus alunos, não apenas em termos de aprendizado dos conteúdos da física, mas também sobre sua formação como seres humanos, que vivem uma realidade social às vezes difícil e cheia de problemas.

A profissão de professor construída pela formação de professor reúne a aquisição de uma cultura profissional, na qual os mais experientes na profissão participam da formação dos mais jovens (Nóvoa, 2011). Agora, qual é a melhor maneira de abordar essa tarefa, como facilitar essa última etapa da formação do estágio supervisionado, sem cair na prática tradicional e técnica, que privilegia a tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficiência e a eficácia do processo de ensino (Veiga, 1989; Damis, 2010).

Cada um dos desafios, colocados para os estagiários como foi já relatado, foi atingido e superado individual e coletivamente. Eles conseguiram transcender da ideia utilitária desta disciplina e integrar a sua prática pedagógica de boa parte das reflexões feitas ao longo do curso. O atendimento personalizado de cada estagiário nos permitiu focar nas deficiências individuais, para orientar ações para superá-las. Eles, por sua vez, agiam de forma semelhante com os estudantes de suas turmas, dando atenção especial àqueles com dificuldades de aprendizagem.

A experiência correlativa mais importante no estágio supervisionado no ensino de Física são as aprendizagens de professores-pesquisadores e estagiários-pesquisadores que intencionalmente têm a sala de aula como um espaço para estudar os problemas do processo de ensino e de aprendizagem e, neste caso, da formação inicial de professores em sua última fase.

Os estagiários chegam a este estágio com mais dúvidas do que certezas, com uma grande quantidade de informações e com modelos de ensino aprendidos como estudantes. A maioria deles debate-se entre as abordagens que propõem romper a prática tradicional e a segurança (zona de conforto) de reproduzir as aulas em que foi formado.

Concluimos o artigo apontando alguns pontos para aprofundar em duas direções: 1. explicar por que, apesar de ter estudado, diagnosticado e relatado os principais problemas da Educação, por muitos anos, no entanto, os problemas persistem e pioram. 2. Realçar que os esforços para melhorar a Educação, particularmente o ensino de



Ciências, passam pelo aprimoramento da formação inicial de nossos professores, particularmente nesta etapa, que é o estágio.

Um recorte da pesquisa-formação, contida neste artigo, foi apresentado e discutido, em forma de relato no XVI Encontro sobre Investigação na Escola: em defesa da escola, da ciência e da democracia, realizado do 01 de outubro a 19 de novembro de 2020, organizado pela FURG, Campus Santo Antônio da Patrulha/RS, Brasil.

Referências

- Aguiar, T.; Ferreira, L. (2021). Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, 37. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74451/43496>>.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barreiro, C. B. (2009). *Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro*. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre.
- Barroso, M. F., Rubini, G. e Da Silva, T. (2018). Dificuldades na aprendizagem de Física sob a ótica dos resultados do Enem. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, [online] 40(4), e 4402.
- Connelly, F. M. e Clandinin, D. J. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Em: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Damis, O. T. (2010). Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, S. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Da Silva Sousa, M. G. (2016). *Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - PPG em Educação - Universidade Federal do Piauí.
- Da Silva Sousa, M. G.; De Oliveira Cabral, C. L. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, 33(2) DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz y Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudios Avanzados*. 15 (42), 259-268.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. New York: Roskilde University Press.
- Lobo, H. E.; Pacheco, A. C.; Briceño, J. R. (2019). Aprendizaje Complejo a través de las TIC en las Universidades Venezolanas. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudios em Cultura e Sociedade*, 5, ed. especial, abr., 2019, artigo nº 1194.
- Longarezi A. M.; Da Silva, J. L. (2013). Pesquisa-Formação: Um Olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 13(3), 214-225.



- Martins, A. F. (2009) Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, 31(3), 3402.1-3402.7.
- Maslow, A. H. (2018). *Toward a Psychology of Being*. Saint Paul: Wilder Publications.
- Mcdermott, L. C. (1993). Guest Comment: How we teach and how students learn—A mismatch? *American Journal of Physics*, 61(4), 295-298.
- Mendes, B. M. (2006). Novo olhar sobre a prática de ensino e estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. e de Carvalho, M. A. (Org.) *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos* Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, J. e Bragança, I. F. (2021). Pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica, da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. *Educar em Revista*, Curitiba, 37, e 75612.
- Moreira, M. A. (2011). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: E.P.U.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999a). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO .
- Morin, E.; Ciurana, E. R. e Motta, R.D. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Novak, J.D. e GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melos.
- Passeggi, M.; Souza, E. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigação qualitativa, Urbana*, 2(1), 6-26.
- Perrenoud, PH. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, PH. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pessoa, F. (2006). *Livro do Desassossego*. Assinado pelo seu heterônimo Bernardo Soares. Lisboa: Luso Livro. Obra de domínio público em formato digital, Disponível em: <<http://www.luso-livros.net>>.
- Piaget J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* New York: Annual Reviews.
- Piaget, J. (2014). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Pimenta S.G. (2005). Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 17-52.
- Pimenta, S.G.; Lima, M.S.L. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro M. R. F. e Santos, E. R. (2016). Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Educação Pública*. Cuiabá, 25(59), 295-310.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa. *Dialogando*, n. 8, Chile, junio de 1985.
- Roger, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*, ed. 8. São Paulo: Martin Fontes.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España,
- Santos, E. (2014). *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks.
- Stenhouse, L. (2008). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.
- Tardif, M. (2006) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.



- Veiga, I. P. A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*, ed. 7. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*, ed. 2. São Paulo: Wmf Martins Fontes.
- Wallon H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del Desarrollo y la Educación. Una comprensión dialéctica del Desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.

Notas

¹ Professor Visitante do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professor Titular (Aposentado) da Universidade de Los Andes – Venezuela. Doutor em Educação pela Universidade de Los Andes - ULA. Mestre Artium em Ciências Aplicadas (Física) pela Universidade do Zulia – LUZ –Venezuela. Engenheiro Civil pela ULA-Venezuela. Atualmente é Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências - PPGEC. Integrante dos grupos de pesquisa Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar, CIEFI-FURG e do Centro Regional de Investigación en Ciencias, su Enseñanza y Filosofía, CRINCEF-ULA. tem como linhas principais de pesquisa: Educação e complexidade; TIC em Educação, Formação de Professores em Ciências. <http://orcid.org/0000-0002-1435-207X> helobos.brasil@gmail.com

² Professora Adjunta do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora e mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Licenciada em Física pela FURG. Atualmente é Coordenadora do Curso de Licenciatura em Física - EaD. Líder do grupo de pesquisa INTERAÇÃO - Rede de estudos e pesquisas sobre INTERdisciplinaridade na educação. Tem como linha de pesquisa o ensino de Física, interdisciplinaridade e a formação de professores. <http://orcid.org/0000-0003-4901-6196> rafalearaujo@furg.br



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

LA LUCHA POR LA NARRATIVA: REFLEXIONES SOBRE TENSIONES EN LA BIOGRAFIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SI EN SOCIEDADES DE GERENCIAMIENTO, MEDIOS DIGITALES Y TEMPORALIDADES POST-PANDÉMICAS

THE STRUGGLE FOR THE NARRATIVE: REFLECTIONS ON TENSIONS IN THE BIOGRAPHIZATION OF THE EXPERIENCE OF ONESELF IN MANAGEMENT SOCIETIES, DIGITAL MEDIA AND POST-PANDEMIC TEMPORALITIES

A LUTA PELA NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE TENSÕES NA BIOGRAFIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI EM SOCIEDADES DE GESTÃO, MÍDIAS DIGITAIS E TEMPORALIDADES PÓS-PANDEMIA

Andrés Felipe Pérez¹
Jonathan Aguirre²

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo central, reflexionar sobre las tensiones en los modos y formas de constitución de las biografías en la actualidad³. En este sentido, nos preguntamos sobre las operaciones de *biografización* (Delory-Monberger, 2019) de las experiencias y las tensiones que se presentan en la configuración de los aprendizajes, recursos biográficos y sensibilidades en sociedades de gerenciamiento y digitalización de la vida comunicacional. Asimismo, hacia el final del artículo compartimos dos investigaciones desde las cuales se ponen de manifiesto los aportes epistémicos metodológicos de la perspectiva narrativa, biográfica y auto-biográfica en el campo socioeducativo contemporáneo. **Palabras Claves:** narrativas; biografización; sociedades de gerenciamiento; sensibilidades; digitalización.

Abstract

The main objective of this work is to reflect on the tensions in the modes and forms of constitution of biographies today. In this sense, we wonder about the biographical operations (Delory-Monberger, 2019) of the experiences and tensions that arise in the configuration of learning, biographical resources and sensitivities in societies of management and digitalization of communicational life. Likewise, towards the end of the article we share two investigations from which the methodological epistemic contributions of the narrative, biographical and autobiographical perspective in the contemporary socio-educational field are revealed.

Keywords: narratives; biography; management societies; sensitivities; digitization.

Resumo

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as tensões nos modos e formas de constituição das biografias hoje. Nesse sentido, interrogamo-nos sobre as



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

operações biográficas (Delory-Monberger, 2019) das experiências e tensões que surgem na configuração das aprendizagens, recursos biográficos e sensibilidades em sociedades de gestão e digitalização da vida comunicacional. Da mesma forma, ao final do artigo compartilhamos duas investigações a partir das quais se revelam as contribuições epistêmicas metodológicas da perspectiva narrativa, biográfica e autobiográfica no campo socioeducativo contemporâneo.

Palavras-chave: narrativas; biografia; sociedades gestoras; sensibilidades; digitalização.

Recepción: 22/02/2022

Evaluado: 22/03/2022

Aceptación: 23/03/2022

El arte de narrar se aproxima a su fin, porque el lado épico de la verdad, la sabiduría, se extingue.

El Narrador. W. Benjamin

Temporalidades y contextos de la biografización de las experiencias de sí

Las dinámicas, modos y formas en que vamos construyendo y constituyendo nuestras biografías, a través de aprendizajes biográficos, están enmarcados en contextos sociales y culturales determinados. Esta relación simbiótica entre temporalidad y aprendizaje biográfico, al decir de Delory-Momberger “(...) proviene al inscribirse nuestras experiencias en el tiempo social, por lo que este aprendizaje se presenta como una apropiación biográfica, como una biografización de las temporalidades sociales” (2009:1). A través de la *biografización* de las experiencias de vida, los sujetos se van dando una forma, la tiene como objetivo, el propio reconocimiento y el que otros, tendrán de nosotros. Las experiencias vividas, adquiridas en el entorno social, tanto de manera inmediata como aquellas que se van acumulando en nuestro devenir experiencial, se metabolizan en *recursos* que luego serán usados como esquemas de acción a diferentes situaciones sociales, entre ellas las escolares, a manera de un hacer práctico. Y es en este hacer práctico, y en los modos en cómo representamos estas experiencias, donde vamos re-inscribiendo y biografizando, en forma y sentido, nuestra historia, siempre inserta en una temporalidad definida. Es ello lo que permite hablar en la actualidad de una marcada “expansión biográfica” (Porta, 2021: 21) en términos temáticos, metodológicos y ontológicos (Porta, 2021)

Esta primera configuración de nuestras experiencias, es la que Ricoeur denominó inteligencia narrativa, la cual para el autor se encuentra “más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en un sentido más general, del uso teórico de la razón” (Ricoeur, 2006:12)

El hacer práctico de nuestra inteligencia narrativa es, en cierta manera, la primera matriz reflexiva y dinámica con la que vamos descifrando, incorporando e integrando la comprensión global de las experiencias vividas. Experiencias establecidas como *recursos biográficos* que luego movilizarán y establecerán los modos, formas y sentidos en cómo vamos aprendiendo, comprendiendo y configurando, en el devenir experiencial, nuestros relatos e historias de vida. Al decir de Delory-Momberger:



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

De hecho, no cesamos de *biografiamos*, es decir, de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones según una lógica de configuración narrativa y que aseguran el sentimiento que tenemos de nosotros mismos a través del tiempo. (2012, p. 3)

Lo importante de rescatar es cómo estos saberes y recursos biográficos nos permiten integrar (o no), experiencias⁴, percibir las y/o categorizarlas a partir de nuestro saber biográfico. Una especie de haber experiencial acumulado, conformado, en palabras de Schültz, por una *biografía de experiencia*. Haber que a modo de *capital biográfico*⁵, se constituye y se configura en conocimientos disponibles para una *comprensión práctica*⁶ de nuestro horizonte experiencial inserta en una complejidad en tensión, siempre activa, inacabada, flexible y móvil. Interesa, por cierto, destacar, que tanto los *recursos, el capital y el saber biográficos* con lo que nos hacemos a mano en el mundo social y dinamizamos en el devenir de nuestra vida, como también así, los modos y formas en cómo nos vamos representando las experiencias en nuestra escritura de sí, están siempre enmarcado en la historia y en contextos específicos. Al decir de Delory-Monberger:

En particular, los mundos sociales en los que participa el individuo son aprehendidos por él bajo la forma de *programas biográficos* o incluso biografías típicas de las que [los mundos sociales] son portadoras. Cada espacio social (la familia, la escuela, la empresa, etc.) especifica así estructuras de acción y trayectorias biográficas que forman parte de los saberes transmitidos y son actualizadas y experimentadas en la experiencia cotidiana. (2009, p. 10)

El sujeto no es un *ser* en esencia, un *ser* a ser descubierto y develado a través del cogito racional cartesiano. Michel Foucault (2008, 2014) nos ha demostrado detalladamente en su trabajo, la importancia de las prácticas de sí en la constitución del sujeto y el uso de las mediaciones externas, los juegos discursivos (relatos y narraciones de sí) y sus relaciones con el saber y poder en la subjetivación a través de la historia. Deleuze al referirse al trabajo de Foucault advierte:

Pues la relación con uno mismo no seguirá siendo la zona reservada y replegada al hombre libre independiente de todo “sistema social e institucional”. La relación consigo mismo será incluida en las relaciones de poder, en las relaciones de saber. (...) El individuo interior es codificado, recodificado en un saber “moral” y sobre todo deviene lo que está en juego en el poder, es diagramizado. (2006, p. 135)

En esta línea, las narrativas de sí representan un soporte fundamental, un lugar, o mejor dicho un *medio* donde la subjetividad dinamiza sus modos, al decir de Delory-Monberger “(...) constituyen prácticas *por* medio de las cuales y *en* las cuales nuestra subjetividad experimenta y encuentra sus formas.” (2020: 4) Por lo que, la subjetivación tendrá su lugar, su *medio* material, en los diferentes pliegues que atraviesan, envuelven al sujeto y desde el cual, éste hará uso práctico⁷ en la relación consigo mismo, con los otros y con sus mundos.

Finalmente, a partir de lo dicho, importa entonces, acercarnos a comprender las tensiones que se presentan en el medio material, a saber, en los diferentes pliegues que dinamizan las formas en que *nos-y-narramos* (Porta, 2021; Porta y Grinberg, 2021; Suárez, 2020). Es decir, en los modos en qué representamos las experiencias que constituyen, componen y configuran, en nuestra actualidad, una vida *examinada*⁸. Por ello es importante acercarnos a comprender los contextos,



temporalidades y medios, que atraviesan los aprendizajes, los recursos y los conocimientos biográficos que los sujetos dis-ponen y com-ponen en juego práctico en las relaciones de sí, con su mundo y con los otros.

El “giro biográfico” en sociedades de gerenciamiento

La investigación narrativa, “sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, ha generado un viraje profundo en las formas de pensar, hacer, conocer, decir y escribir en educación” (Suárez, 2021:366). Nos hallamos ante una forma de sociedad en la que se despliega una gramática de poder-saber que habilita, genera y produce modos de autogestión, lo que se presenta como un relato en el que confluyen la trama discursiva del gerenciamiento con la de la autoayuda. Ambas tienen en común en que ponen el acento en el sí mismo del sujeto, en un proceso que coloca como objeto de reflexión los particulares modos de ser, hacer, pensar, sentir, creer de cada quien. Reflexión valorada y alentada en tanto conocimiento útil sobre sí mismo para auto-ajustarse a los requerimientos de un sistema, a modo de una versión distorsionada de la teoría del capital humano. El sujeto en la lógica del “hazte a ti mismo”, se potencia un capital competente y adaptado a las múltiples e inciertas circunstancias. Un despliegue auto-suficiente de aprender a aprender-se permanente (Veiga Neto, 2003; Nogeraz Ramirez, 2012; Grinberg, 2008, 2009)

Habría así una suerte de cruce entre racionalidad instrumental, autogobierno y producción de sentidos donde “el saber se vuelve útil en tanto se vuelve capaz de producir, en este caso, sujetos” (Grinberg 2008: 67), dando lugar al moldeamiento de las subjetividades como producto y efecto de las relaciones de poder en la lógica gerencial. Rose nos sugiere que:

(...) parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades. (1996, p. 45)

Desde esta perspectiva, la actual sociedad estaría en un proceso de reconfiguración hacia una formación social caracterizada por el *empowerment* en manos de los sujetos, en forma individual o de las comunidades que estos conforman, a partir de relaciones más o menos directas e intereses en común. Así las comunidades aparecen como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva, construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple.

Cada sujeto está vinculado a diferentes y diversas redes de relaciones, redes que se superponen entre las preocupaciones personales, las de la familia, las del vecindario, las de la comunidad y las vinculadas al trabajo propio y la auto-formación. Pero a pesar de ser parte de esa trama de relaciones, al mismo tiempo, cada sujeto está solo porque como parte de una comunidad debe forjarse para sí mismo y para sus lazos más cercanos, las condiciones de existencia por medio de procesos de captación de oportunidades que ofrece el mercado, y por las cuales debe competir.

El sujeto está obligado en este contexto a recurrir a su propios recursos, saberes, experiencias y conocimientos para hacer-se-desde sí mismo en las diferentes dimensiones del mundo social contemporáneo. Mundos que al decir de Martin



Kohli (1989)⁹ produce la “des-intitucionalización” del curso de la vida, la cual según Delory-Monberger, siguiendo el concepto del autor:

A esta des-institucionalización del curso de la vida responden una masificación y una intensificación del proceso de individuación: el imperativo biográfico, que quiere que cada cual sea el empresario de su vida, se entiende a todas las categorías de la población al punto que ciertos analistas hablan de una sociedad biográfica. (2009: 5)

Sociedad biográfica refiere en este sentido a estructuras que refuerzan permanentemente la reflexión sobre sí mismo (Delory-Monberger. 2009, 2012) una especie de *parresia*¹⁰ contemporánea la cual insta permanentemente a confesar y reflexionar nuestras emociones, necesidades, consumos y deseos *de*, a partir de lo que se supone como el *ethos* de un tiempo de libertad de la palabra. Así concebida, la tríada narrativa-experiencia- identidad 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 (Suárez, 2020).

En este contexto importa, parafraseando a Paul Ricoeur (2006), reflexionar sobre los modos en que *la vida vivida es examinada* por los propios sujetos, los recursos para esta práctica y las tensiones que se juegan en el *medio* en donde se produce su configuración. Esto más aún, cuando los imperativos sociales, los modos de poder-saber, se centran en las formas de representar las experiencias del devenir de nuestras vidas, exacerbando lo auto-bio-narrativo como la energía de lo social y donde el *medio* digital se presenta como la materialidad misma, en donde se pueden co-producir nuestros relatos, narraciones e historias de sí contadas en absoluta libertad y en continua emoción.

Entendemos que esta vuelta al sujeto (Murillo, 2020) con su imperativo biográfico de responder al devenir de la vida con sus propios recursos e historias de vida y auto-realización personal, plantean una serie de tensiones que trataremos de exponerlas en esta parte del texto.

“Importan qué historias cuentan historias”

Vale comenzar esta primera tensión con la cita de Donna J. Haraway “Importa qué pensamientos piensan pensamientos. Importa qué conocimientos conocen conocimientos. Importa qué relaciones relacionan relaciones. Importa qué mundos mundializan mundos. Importa qué historias cuentan historias.” (2019, pp. 65-66)

Nuestra comprensión e inteligencia narrativa es siempre una experiencia viva de relaciones, es un hacer y un decir práctico y pasional, que se configura en el mundo mismo de la vida con y entre los otros. Es una especie de “semántica de la acción” según Paul Ricoeur (2006) que nos posibilita la comprensión de nuestro mundo psicofisiológico.

Pero la comprensión práctica no se limita a las acciones, a sus interpretaciones, ni solo a los simbolismos que las envuelven, sino también a lo profundo que esas acciones evocan, a las historias que las contienen. Dice Ricoeur al respecto:

[La comprensión de una acción] se prolonga hasta el reconocimiento en la acción las estructuras temporales que evocan una narración. No es por casualidad o por error que hablamos de manera familiar de historias que nos suceden o de historias que nos atrapan o simplemente de la historia de una vida. (2006, p. 18)



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

Comprendemos, nos apasionamos y hasta sufrimos la épica de una acción futbolística desde las historias que nuestra lengua y nuestra cultura nos ha dejado. Lloramos de risa con Fontanarrosa y sus historias, usamos sus figuras y personajes de ficción para contar nuestros relatos y hasta re-creamos nuestras historias desde los personajes o tramas de sus historias. Así, Bruner sostiene que,

Este proceso de “construcción de la realidad”¹¹ es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos de él, y lo redescubrimos con un shock de reconocimiento o nos negamos a descubrirlo exclamando: ¡tonterías postmodernas! (2003, pp. 21-22)

En este sentido nos entrelazamos con Donna Haraway (2019) y su exclamación: *¡importa las historias que cuentan historias!*, pues como también lo dice Bruner:

[Las grandes historias narradas] Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esta magia, el principal instrumento de esta es el lenguaje: son sus traslados, y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín de Edén, el fin de la inocencia. (2003, p. 24)

“Pensar debemos, debemos pensar” (Donna Haraway)

Si de historias narradas se va configurando nuestra capacidad de práctica narrativa, si las grandes historias actúan en lo profundo de las acciones humanas; si la gran narrativa se dispone como un recurso de gran importancia en la configuración de nuestra imaginación y en la construcción de alternativas y de mundos posibles, entonces importa, al decir de D. Haraway (2019), *pensar con responsa-habilidad*¹² en nuestros contextos y temporalidades, en cómo se configuran nuestras miradas del mundo; quien, y qué se está contando, cuáles son las historias de dónde emergen otras, que ideas y alternativas se evocan, y que acciones se-nos-promueven.

Narraciones e historia de sí en contextos y medios de la cultura digital

El *medio* no es sólo algo que se interpone, desde el cual o a través del cual dos o más elementos, cosas o ideas actúan. El *medio* representa la potencialidad material misma, desde donde elementos, cosas o ideas se inscriben. Es la materialidad del medio la que abre a la creación de alternativas y formas potencialmente posibles. Delory-Monberger nos dice al respecto:

[El medio es] el que ofrece el marco, los materiales, las formas de un actuar particular en y sobre el mundo y es en este acto así definido y materializado que el practicante de ese medio encuentra un lugar en una resonancia para sí mismo, un lenguaje en sí mismo, una práctica de sí mismo que es constitutiva de una subjetividad en acción, de una individualidad siempre fija que nunca deja de experimentarse, de probar y de experimentar por sí misma. (2020, p. 7)

En este sentido importa entonces dar mayor importancia a los *medios* en dónde se producen los relatos y narrativas, en cuanto a través de la medialidad de los *medios* se configuran modos y formas en la creación y comunicación de historias.

El medio formatea la potencialidad (repeticiones-limites-apertura-gestos creativos) auto-expresiva de las historias contadas, insertas en un modo de vinculación consigo mismo y con los otros. Delory-Monberger nos alerta al respecto:



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

Hay que poner atención al trabajo que se realiza en el *hacer* del relato; entender que el relato es para el autor-narrador un espacio de búsqueda, un espacio *heurístico* mediante el cual implementa un trabajo de *búsqueda y configuración* de la experiencia: entender como el relato a la vez produce y permite ver la singular construcción que una persona hace de una existencia y experiencia tan únicas. (2020, p. 10)

El *Narrar-se-en, desde y a través de medios* (digitales) establece modos y formas, a nuestro entender, en la configuración misma de la inteligencia narrativa con la que miramos, imaginamos o creamos mundos posibles desde las representaciones de nuestras experiencias vividas o escuchadas, tanto para sí mismo como las que nos relacionan con lo-s otro-s.

Toda operación de *biografización* de nuestras experiencias de sí, implica una búsqueda de mediaciones externas que tendrán su especificidad en el *medio* desde donde se produce esa búsqueda. (Delory-Monberger, 2020). El espacio digital es para nosotros el *medio* actual donde se producen dichas búsquedas y, por ende, un espacio de tensiones en la lucha por la configuración de nuestros *gestos narrativos* (Ricoeur, 2006)

El filósofo surcoreano radicado en Alemania Byung-Chul Han piensa y expresa de la siguiente manera como es la narración a través de los medios en la cultura digital:

La cultura digital se basa en el dedo que numera, mientras que la historia es una narración que se cuenta. La historia no numera. Numerar es una categoría poshistórica. Ni los tuits ni las informaciones componen una narración. Tampoco el timeline narra una biografía, la historia de una vida. Es aditivo y no narrativo. El hombre digital maneja los dedos en el sentido de que constantemente está numerando y calculando. Lo digital absolutiza el número y la numeración. (...) (...) La digitalización aumenta el ruido de la comunicación. No solo acaba con el silencio, sino también con lo táctil, con lo material, con los aromas, con los colores fragantes, sobre todo con la gravedad de la tierra. La palabra humano viene de humus, tierra. La tierra es nuestro espacio de resonancia, que nos llena de dicha. Cuando abandonamos la tierra nos abandona la dicha. (2019, p. 9)

Mutaciones, sensibilidades y narrativas en épocas de digitalización

Para Franco “Bifo” Berardi (2016) nos encontramos en épocas de mutaciones, de cambios que afectan las sensibilidades humanas y tienen su lugar en la comunicación y en los modos en cómo nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo. Para el autor, la mutación digital comunicativa impacta en las sensibilidades, y por ende en los modos de percepción erótica y corporal estableciendo otro tipo de relaciones con las dimensiones del mundo social construido y constituido en la modernidad.

En cierta manera Berardi (2016) nos adelanta una transformación en los gestos narrativos, en la configuración y en los modos en cómo habíamos interpretados y/o comprendido las acciones humanas, en lo que Ricoeur (2006) describía como una “semántica de la acción”. En este sentido, el mismo Franco Berardi argumenta

Me dí cuenta que el actual desmantelamiento de la civilización moderna, la progresiva impotencia y propagación de la violencia y la locura del fundamentalismo y el racismo no pueden comprenderse en su justa medida si no tenemos en cuenta la mutación antropológica que se ha producido en la sensibilidad y en la sensibilidad y, por lo tanto, en la habilidad de percibir el cuerpo de otro como una extensión viva de mi propio cuerpo. (2016, p. 13)



Los cambios en los modos y formas de concatenaciones sensibles en la comunicación, son para “Bifo” una las características fundamentales de las actuales mutaciones y este es: el paso de concatenaciones de *conjunción* a las de *conexión*.

La conjunción es para Berardi una forma de comprensión empática semántica, un modo de sensibilidad creativa que no responde a diseño pre-establecido, es singular, vibracional, posibilita el encuentro con-otro-s desde una dimensión erótica, corpórea. La conjunción es para dicho autor:

(...) una oscilación incierta e irresuelta alrededor de un punto asintótico de isomorfismo. La producción de significado es el efecto de singularización de una serie de signos (huellas, memorias, imágenes, o palabras...) La conjunción es sintonía provisoria y precaria de organismos vibratorios que intercambian significado. El intercambio de significado está basado en la simpatía, en un *pathos* compartido. (...) Es una manera de ser otro (2026, p. 28)

Las concatenaciones conectivas son funcionales, pre-establecidas, busca codificar la comunicación para hacerla intercambiable, compatible, sin disrupciones, sin posibilidad creativa del sentido creado y compartido. Esto lleva a un cambio en la sensibilidad, en los modos de comprensión e interpretación de los signos, pues es centralmente sintáctica. Dice Berardi:

Mientras que la conjunción es el encuentro y la fusión de cuerpos esféricos o irregulares que están continuamente serpenteando su camino sin presión, repetición o perfección, la conexión es la interacción puntual y repetitiva de funciones algorítmicas, de líneas rectas y puntos que se superponen perfectamente y se enchufan o desenchufan. (2016, p. 30)

Todos estos cambios han tenido y tienen su centro en un *medio* (lo digital) donde impera hiperconexión sintáctica de la comunicación humana, en redes algorítmicas autonomizadas, en espacios virtuales pre-formateados para una mejor circulación de las conexiones comunicacionales.

Las concatenaciones de conexión establecen una sensibilidad pragmática y lineal, desarrollando un gesto tecno-lingüístico propio de los medios digitales, espacio donde ahora circulan relatos, historias, ideas, figuras, conocimientos, saberes, etc., como recursos narrativos para sus usuarios. Recursos que se establecen como alternativa en tensión, a los modos tradicionales del aprendizaje biográfico de las experiencias vividas o contadas a través del erotismo *cuerpo* Y¹³ *cuerpo* propio de las concatenaciones conjuntivas. (Berardi, 2016)

Las concatenaciones conectivas sintácticas establecen nuevos gestos sensibles donde se exalta las emociones explosivas, del momento, rápidas y sobre todo fugaces. No hay tiempo para la reflexión, no hay lugar para los sentimientos que implican una racionalización más lenta y hasta a-temporal. Byung-Chul Han entiende que nos encontramos en un capitalismo de las emociones y resalta al respecto:

El sentimiento permite una narración. Tiene una longitud y una anchura narrativa. Ni el afecto, ni la emoción son narrables. (...) Frente al sentimiento, el afecto no abre ningún espacio. Se busca una pista lineal para descargarse. También el medio digital es un medio para el afecto. La comunicación digital facilita la repentina salida de los afectos. Ya solo por su temporalidad, la comunicación digital transporta más afectos que sentimientos. (2019, p. 66)

En la hiper-conectividad son las emociones un capital con valor importante, los sentimientos implican un gesto de reflexión con otros tiempos-lugares, y no hay



tiempo, pues aburre. El sentimiento implica una mirada, un análisis en la historia larga de una vida, donde las emociones son fragmentos temporales que configuran finalmente un sentimiento *hacia*¹⁴...

Es en la narración de un sentimiento donde encontramos *discordancia/concordancia* en la trama de sus estructuras (Ricoeur, 2006) y no así, en las emociones. Es en el relato de los sentimientos, donde emerge la incesante descomposición del tiempo presente, en *expectativa* (futuro en el presente), *memoria* (pasado en el presente) y *atención* (presente en el presente). (Ricoeur, 2006). La emoción *es* solo presente fugaz, un *aquí y ahora*. En las narraciones de sentimientos (utópicos) podemos establecer un *entonces y allí*¹⁵ (Muñoz, 2020) a través de la descomposición de las temporalidades y en la búsqueda de la potencia de futuridades expectantes, que desde ese pasado pueden materializarse en mundos y alternativas posibles, una *iluminación anticipatoria* en el sentido de Erns Bloch (Bloch, 2007).

Consideraciones finales

Hemos tratado de acercarnos a las tensiones que, creemos, atraviesan las operaciones de *biografización* de las experiencias de sí, en los actuales contextos y temporalidades sociales. También nos hemos acercarnos a comprender los modos y formas en que nuestra inteligencia narrativa se configura en sociedades des-institucionalizadas, (Kholi) gerenciales (Grinberg,) donde los sujetos se disponen como protagonistas solitarios en el hacer sociedad, reforzando un giro (auto)biográfico que tiende a un emprendedurismo individual en la diagramación del devenir vida, frente a un retroceso de lo colectivo.

Por otro lado, hemos reflexionado sobre las configuraciones de los relatos y narrativas de sí a través de la medialidad de medios digitales. De las pre-formatividades materiales que estos disponen, como así también de los recursos, límites y potencia creativa que proponen.

Nos hemos preguntado sobre las historias que hacen historias, y sobre los modos y formas en cómo estas, configuran las operaciones de *biografización* de los sujetos en la construcción de sus narraciones y relatos de sí. Relatos y narraciones atravesadas por nuevas formas de concatenaciones sensibles, que potencian un flujo de relaciones conectivas cada vez más pragmáticas, sintácticas e individuales donde el efecto de la emoción fugaz inunda las formas de relación consigo mismo y con los otros, sin dejar lugar a la a-temporalidad de los sentimientos utópicos.

Acá estamos.

De manera final cabe aclarar, que este trabajo no ha pretendido describir una realidad única, fatalista o esperanzadora, sin salida alguna, ni menos con pretensión de verdad. Es una especie de cartografía de conceptos y categorías que hemos ido aprehendiendo, entrelazando e hilvanado a lo largo y a través de la lectura de los autores propuestos para nuestro trabajo.

Es también rizomática en cuanto no tiene un solo sentido y este, solo será posible, en la medida que vibratoriamente se lo encuentre en su lectura compartida a través de un espacio común de subjetividad-es, donde los flujos de enunciación de conceptos y categorías teóricas puedan en-contrarse. Encontrar-nos es finalmente el objetivo. Entre-lazarnos inter-subjetivamente y “seguir con el problema” (Haraway, 2019) buscar salidas creativas, multi-entre-con-especies y máquinas, a



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

pesar de estar en este mundo desbastado o en ruinas. Seguir con el problema para Haraway:

(...) requiere generar parentescos raros: nos necesitamos recíprocamente en colaboraciones y combinaciones inesperadas, en pilas de compost caliente. Devenimos con de manera recíproca o no devenimos en absoluto. (2019, p. 24)

Seguir con el problema requiere de pensamiento colectivo: *pensar debemos*, con *respon-habilidad* (Haraway, 2019) es decir, con-otros, humanos, no humanos y maquinas; con pasión, acción, saber, conocimiento, apego y desapego, en síntesis, una nueva narrativa épica y finalmente volviendo a Benjamin, con sabiduría.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2021) *El narrador*. Argentina: Ediciones metales pesados.
- Berardi, F. (2016). *Fenomenología del fin. Sensibilidades y mutación conectiva*. Argentina: Caja Negra.
- Bloch, E. (2007). *Principio de esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Argentina: FCE
- Byung-Chul Han. (2018). *Loa a la tierra*. España: Herder. Traducción de Alberto Ciria. En línea: <https://www.bloghemia.com/2021/08/byung-chul-han-la-cultura-digital-hace.html>
- Byung-Chul, Han (2019). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Argentina: Herder.
- Deleuze, G. (2005) *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2009). Recorridos de la vida, transiciones y aprendizajes en *La condición biográfica sobre el relato de si en la modernidad avanzada*. Paris: Edit Téraédre.
- Delory-Momberger, C. (2012). *Biografización de la experiencia*. CIREL, París. Traducción Alba D. Requejo, Texto para seminario: Epistemologías de las narrativas: miradas trasatlánticas. Rosario:UNR
- Delory-Momberger, C. (2014). La parte del relato en la construcción de sí. En Delory_Momberger (2014) *Acerca de la investigación en educación. Fundamentos, métodos y prácticas*. Paris: Edit Téraédre.
- Delory-Momberger, C. (2020). *Medialidades biográficas, prácticas individuales (de sí) y del mundo, procesos de construcción del sujeto*. Universidad Paris XIII. Traducción Orlando Cardona Betancur. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1 la voluntad del saber*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Argentina: FCE
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Bs As: Miño y Davila Editores.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *En Revista archivos de Ciencias de la Educación, Vol.22 Año 3-Nº3, UNLP pp 81 – 98*.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema*. Argentina: Consomi.
- Muñoz, J.E. (2020). *Utopía queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Argentina: Caja Negra.



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

- Murillo, G. (2021) “Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público.” En Porta L. (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Bs. As.: FFyL-UBA.
- Porta, L. y Gringerg, S. (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir. *Praxis educativa*. 25(1) pp. 1-6. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250102>
- Nogueras Ramirez, C. & Marin Diaz, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. En *CADERNOS DE PESQUISA v.42 (145)* Colombia pp.14-29. En línea: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n145/v42n145a03.pdf>.
- Ricoeur, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador en *Revista Ágora : Papeles de Filosofía*, ISSN 0211-6642, Vol. 25, N. 2 (2006), 9-22: España: Universidade de Santiago de Compostela. En línea: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/1316>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología. Año 5, N 8*, enero-junio. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Suárez, D. (2020) “Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes”. En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Porto Alegre: Paco Editorial.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco*. 2(31), 365-379
- Veiga Netto, A. (2003). Cultura, culturas e educação en *Revista Brasileira de educação. Contrapontos*, V. (2) pp. 43-51. Brasil

Notas

¹ Magister en política y gestión de la educación por la Universidad Nacional de Lujan. Profesor adjunto ordinario de Educación Comparada de la Universidad Nacional de Patagonia Austral sede Caleta Olivia. Investigador del CIRISE, IEC de la UNPA, Doctorando UNR del Programa específico de Formación de investigadores en narrativa (auto)biográfica en Educación. anfeperez@hotmail.com

² Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545> aguirrejonathanmdp@gmail.com

³ Cabe destacar que las presentes indagaciones y reflexiones forman parte del marco general teórico de mi tesis doctoral, en construcción, presentada en la UNR en el Programa específico de Formación de investigadores en narrativa (auto)biográfica en Educación bajo la denominación de “Cartografías de la desigualdad educativa en territorios urbanos de vulnerabilidad socio-económica. Un estudio biográfico-narrativo sobre la escolarización de estudiantes secundarios del colegio N° 43 de la ciudad de Caleta Olivia, Santa Cruz. Bajo la Dirección de la Dra. Silvia Grinberg y la codirección del Dr. Jonathan Aguirre.

⁴ Entendemos al concepto de experiencia en su sentido foucaultiano como “(...) la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en una cultura” (Foucault, 2010. Historia de la sexualidad tomo II: 10)

⁵ El concepto de capital es utilizado aquí siguiendo la lógica conceptual de Delory-Momberger (2009, 2012, 2020) sobre el almacenamiento de recursos biográficos y su utilización a modo de “estructuras de acción generalizadas” que se dinamizan a través de la acción práctica cotidiana y se formalizan desde experiencias anteriores y prefiguran las experiencias por venir.

⁶ Esta comprensión práctica es la que posibilita la potencialidad performativa que irrumpe frente a toda inmovilidad de fijación de las estructuras de poder-saber, posibilitando la dimensión política de la narrativa de sí como espacios de resistencia.



“La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” Jonathan Ezequiel Aguirre, Andrés Felipe Pérez / pp. 84-95

⁷ Es interesante conceptualizar el “uso práctico” que realizamos en este trabajo. “Lo práctico” de ninguna manera se opone a lo teórico, a modo de un hacer dicotomizado. La perspectiva foucaultiana nos da una interesante salida a esta oposición en cuanto entiende lo práctico en tres dimensiones interrelacionadas dinámicamente. Lo epistémico del orden discursivo conceptual (saber); el dispositivo del orden material del hacer espacial y temporal, donde se dispone la relación entre lo discursivo y no discursivo (poder); y el orden de las relaciones consigo mismo (ética).

⁸ Ricoeur utiliza esta frase de Aristóteles, en función de argumentar y demostrar la relación entre narración y vida a través de la configuración y constitución de nuestra identidad narrativa. Identidad flexible, dinámica y móvil que se constituye a través de los relatos e historias que nuestra cultura nos propone.

⁹ Este filósofo alemán es citado por Delory-Monberger, C. (2009).

¹⁰ Foucault refiere a la *parresía* en los trabajos finales de su vida como una práctica de reflexión de sí, presente en la antigüedad. Esta práctica implicaba una relación entre verdad, el hablar franco con un otro y en libertad. Una especie de confesión cuyo objetivo final era la autonomía y la libertad de la palabra y de sí a través de decir en libertad y sin impregnación de cólera o adulación a otro todo lo que sentía y pensaba. En ese decir libre a otro se componía una dimensión de verdad, satisfacción y encuentro de sí. (Ver Castro, E. (2016) Diccionario de Foucault, p. 288 a 298)

¹¹ Las comillas son del texto original.

¹² Se explicitará este concepto con mayor profundidad y relacionalidad en las conclusiones finales.

¹³ La “y” representa para Berardi el símbolo de la conjunción, de la concatenación erótica de cuerpos tocándose, sintiéndose, oliéndose, creando, recreando, mixtura, fusión de miradas y gestos. (Berardi, 2019)

¹⁴ *Hacia* nada o algo inconcluso sin sujeto. El hacia vacío, molesta como inconcluso, pero lleno de falta. La emoción es eso, solo fragmento en cuanto no se compone desde lo narrable como sentimiento.

¹⁵ Muñoz critica el “aquí y ahora” como una totalización arrolladora, como una cárcel del presente. En contrapartida “entonces y allí” abre el juego a la dis-locación temporal y la potencialidad de categorías, luchas, sueños que quedaron latentes como anticipaciones de alternativas y mundos posibles.



AS ESCOLHAS FORMATIVAS EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA

FORMATIVE CHOICES IN (AUTO)BIOGRAPHIC NARRATIVES OF HISTORY STUDENTS

OPCIONES FORMATIVAS EN NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE HISTORIA

Joelson de Sousa Morais¹

Resumo

A proposição desse texto gira em torno de uma discussão refletindo acerca das narrativas (auto)biográficas de três estudantes do curso de licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na cidade de Caxias-MA. As reflexões produzidas no artigo explicitam o potencial de formação, transformação e emancipação pelas escritas de si no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica mediatizadas pela reflexividade. O objetivo busca refletir acerca das escolhas do curso e do processo formativo de estudantes do curso de licenciatura mediatizados pela reflexividade tecida nas escritas narrativas (auto)biográficas. A fundamentação teórica e epistemológica do estudo pauta-se em autores do campo da pesquisa narrativa com Bragança (2012; 2018), Prado (2018), Josso (2010), Ricoeur (2010), Suárez (2010), Porta (2020), articulando-se ao âmbito da História à luz com Hobsbawn (1995), Carvalho (1998), e da área de Didática com Pimenta (2009), Azzi (2009), Rios (2008), entre outros. Quanto ao processo de compreensão e interpretação das fontes narrativas primo pela hermenêutica da reflexividade e temporalidade em Paul Ricoeur (2010). Os resultados revelam que a escolha do curso de História está relacionada com as motivações pessoais despertadas em leituras, interesse pela área, e relacionadas às próprias indagações existenciais dos sujeitos. O desejo pela docência também mostrou-se como uma das dimensões reveladas pelos participantes da pesquisa, o que contribui para uma relevante formação que poderá subsidiar o desenvolvimento profissional de forma potencialmente significativa.

Palavras-Chaves: curso de História; formação de professores; escolha profissional; narrativas (auto)biográficas.

Abstract

The proposal of this text revolves around a discussion reflecting on the (auto)biographical narratives of three students of the degree course in History of the Center for Higher Studies of Caxias (CESC) of the State University of Maranhão (UEMA), in the city of Caxias -BAD. The reflections produced in the article explain the potential for formation, transformation and emancipation through self-writing within the scope of the (auto)biographical narrative approach mediated by reflexivity. The objective seeks to reflect on the course choices and the training process of undergraduate students mediated by the reflexivity woven into the (auto)biographical narrative writings. The theoretical and epistemological foundation of the study is based on authors from the field of narrative research such as Bragança (2012; 2018), Prado (2018), Josso (2010), Ricoeur (2010), Suárez (2010), Porta (2020), articulating in the field of History in the light with Hobsbawn (1995), Carvalho (1998), and in the area of Didactics with Pimenta (2009), Azzi (2009), Rios (2008), among others. As for the process of understanding and interpreting narrative sources, I prefer the hermeneutics of reflexivity and temporality

in Paul Ricoeur (2010). The results reveal that the choice of the History course is related to the personal motivations aroused in readings, interest in the area, and related to the subjects' own existential questions. The desire for teaching was also shown to be one of the dimensions revealed by the research participants, which contributes to a relevant training that could potentially support professional development in a significant way.

Keywords: history course; teacher training; professional choice; (auto)biographical narratives.

Resumen

La propuesta de este texto gira en torno a una discusión que reflexiona sobre las narrativas (auto)biográficas de tres estudiantes de la carrera de Historia del Centro de Estudios Superiores de Caxias (CESC) de la Universidad Estadual de Maranhão (UEMA), en la ciudad de Caxias -MA. Las reflexiones producidas en el artículo explican el potencial de formación, transformación y emancipación a través de la autoescritura en el ámbito del enfoque narrativo (auto)biográfico mediado por la reflexividad. El objetivo busca reflexionar sobre la elección de cursos y el proceso de formación de estudiantes de pregrado mediados por la reflexividad tejida en los escritos narrativos (auto)biográficos. La fundamentación teórica y epistemológica del estudio se basa en autores del campo de la investigación narrativa como Bragança (2012; 2018), Prado (2018), Josso (2010), Ricoeur (2010), Suárez (2010), Porta (2020), articulando en el campo de la Historia a la luz con Hobsbawn (1995), Carvalho (1998), y en el área de la Didáctica con Pimenta (2009), Azzi (2009), Rios (2008), entre otros. En cuanto al proceso de comprensión e interpretación de las fuentes narrativas, prefiero la hermenéutica de la reflexividad y la temporalidad de Paul Ricoeur (2010). Los resultados revelan que la elección de la carrera de Historia está relacionada con las motivaciones personales suscitadas en las lecturas, el interés por el área y con los propios interrogantes existenciales de los sujetos. El deseo de enseñar también se mostró como una de las dimensiones reveladas por los participantes de la investigación, lo que contribuye a una formación relevante que potencialmente podría apoyar el desarrollo profesional de manera significativa.

Palabras clave: curso de Historia; formación de profesores; elección profesional; narrativas (auto)biográficas.

Recepción: 26/07/2021

Evaluado: 16/02/2022

Aceptación: 20/03/2022

1-Tecendo algumas ideias iniciais

O debate acerca da formação de professores tem se mostrado um meio privilegiado e fundamental para a melhoria e consequente transformação de maneira plausível nos processos formativos, saberes, práticas e construção de conhecimentos relacionados à formação docente.

Nesse sentido, o presente texto tem a intenção de mostrar o potencial e importância das escritas narrativas (auto)biográficas de formação de futuros professores do curso de licenciatura em História destacando suas concepções, compreensões e reflexões do que é ser professor, e o porquê da escolha desta área como carreira profissional.

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das escolhas do curso e do processo formativo de estudantes do curso de licenciatura mediatizados pela reflexividade tecida nas escritas narrativas (auto)biográficas.

Busco discutir as concepções expressas pelos acadêmicos do curso de História, fazendo algumas articulações que possam se relacionar com a realidade em sala de aula, no sentido de entrelaçar as experiências formativas reveladas por estes estudantes, trazendo a escolha do curso como possibilidade de pensar a atuação docente no futuro profissional.

Percebo a importância de pesquisar com futuros professores, que estão em processo formativo inicial, tendo em vista que há a necessidade da produção de conhecimento da prática pedagógica, da formação inicial de professores, bem como dos desafios e possibilidades que surgem nos cursos de licenciaturas, sobretudo, o de História, no sentido de que possa contribuir para o desenvolvimento de possibilidades formativas e de (auto)formação necessárias para educadores e estudantes que buscam os cursos de licenciaturas como uma perspectiva de futuro profissional, o que se faz necessário que haja uma base de aprendizagem e conhecimento consolidados pelos estudantes que se tornarão professores e que, portanto, adentrarão os contextos de trabalho e poderão se defrontar com inúmeros desafios que a prática profissional e suas múltiplas realidades poderão revelar.

Apresento como problema de pesquisa neste estudo: o que levaram as escritas narrativas (auto)biográficas de estudantes de licenciatura a escolherem o curso de História como um campo formativo e futuro profissional? Daí a importância da melhoria da formação de futuros profissionais aprofundando os estudos de pesquisa para que desenvolvam e busquem a sua própria identificação com o curso de História, que poderá subsidiar o trabalho pedagógico no cotidiano do desenvolvimento profissional.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa (auto)biográfica na qual foram utilizados como dispositivos metodológicos: escritas narrativas e diário de pesquisa com três acadêmicos do curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na cidade de Caxias-MA, quanto atuei neste curso como professor no ano de 2015 com a disciplina de Didática.

As reflexões do texto estão embasadas teórica e epistemologicamente no campo da pesquisa narrativa com Bragança (2012; 2018), Josso (2010), Prado (2018), Ricoeur (2010), Suárez (2010), Porta (2020), articulando-se com o campo da história em Hobsbawn (1995), Carvalho (1998), e da didática com Pimenta (2009), Azzi (2009), Rios (2008), entre outros.

Segundo Azzi (2009), a experiência de um professor ao desenvolver a sua Didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem vivências escolares quer como aluno, quer como professor.

Nesse sentido, a experiência que tive como professor formador nos cursos de licenciaturas na disciplina Didática, sobretudo, no curso de História em específico, me permitiu a construção do presente artigo, que foi mediado por meio de oficinas pedagógicas durante o cotidiano das aulas com os estudantes do referido curso, no ano de 2015, e que serão refletidas nos capítulos subsequentes nesse texto.

2-Os itinerários metodológicos da pesquisa narrativa

Neste artigo, priorizo por construir a pesquisa numa vertente da abordagem de pesquisa narrativa (auto)biográfica, tendo em vista que a interação entre pesquisadores e

pesquisados traz sensações, sentimentos e uma formação pautada pela aprendizagem do sujeito que é fundamental para a construção do conhecimento e a produção da ciência. Logo, considero fundamental trazer um conceito sobre a autobiografia, considerando o fato de que este artigo fora produzido mediatizado pelas escritas narrativas (auto)biográficas de formação dos sujeitos que fizeram parte do estudo. Assim, o conceito de autobiografia está pautado por uma estudiosa que vem refletindo no contexto da pesquisa narrativa, e que muito tem relação com o presente trabalho. Ou seja, “a autobiografia é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência a sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla; ou seja, ela não aborda fragmentos, mas busca a expressão da totalidade ou o essencial da vida” (BRAGANÇA, 2012, p. 50).

A escolha de uma pesquisa permeada pela vertente do (auto)biográfico, se dá pelo fato de que tenho trilhado minhas experiências formativas de aprendizagem, pesquisa e construção de conhecimentos utilizado as narrativas, seja como professor pesquisador narrador, seja como utilização de dispositivos metodológicos na pesquisa pautando-me pelas escritas narrativas ou orais como registros na construção das ideias em situação de pesquisa com outros tantos sujeitos no processo de formação inicial de professores no âmbito universitário na preparação para a docência na Educação Básica com estudantes dos cursos de licenciaturas, como nos cotidianos escolares no que concerne ao desenvolvimento profissional docente de professores já atuantes na área. Nesse sentido, defendo o fato de que:

[...] no conjunto denominado de “narrativa (auto)biográfica”, muitos trabalhos partem de experiências significativas da vida do/a pesquisador/a e de experiências educativas especialmente vividas com os cotidianos e sujeitos escolares e, por outro, as narrativas tecidas a partir de experiências do vivido são sempre (auto)biográficas, pois trazem a vida ou fragmentos da história de vida dos participantes (BRAGANÇA, 2018, p. 70. Grifos da autora).

Desse modo, as narrativas (auto)biográficas acabam configurando-se como um dispositivo que se materializam do pensamento à ação, no sentido do registro da experiência do sujeito em situação de aprendizagem e tomada de consciência de um percurso trilhado de sua vida, formação e múltiplos acontecimentos em que vivencia. Em se tratando do estudo em pauta de uma pesquisa científica primando pelos registros da escrita narrativa (auto)biográfica com estudantes do curso de História (licenciatura), corrobora com a perspectiva de que “a narrativa passa a ser o cerne tanto do itinerário de pesquisa como também o modo o discursivo de manifestar os conhecimentos e saberes produzidos” (PRADO, 2018, p. 134).

Os dispositivos metodológicos utilizados para desenvolver este estudo foram: as escritas narrativas (auto)biográficas e diário de pesquisa de três alunos licenciandos do curso de História, nos quais foram registradas pelos participantes por meio da escrita.

Em relação ao gênero dos interlocutores da pesquisa foram 03 (três) estudantes, sendo 02 (dois) do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino, compreendendo a sua faixa etária entre 19 a 24 anos.

Para respeitar os aspectos éticos e legais da pesquisa científica, não estarei revelando nomes dos pesquisados, e sim utilizarei codinomes de flores para designar a eles, com as seguintes terminologias: Violeta, Lírio e Cravo. Assim fiz de forma a respeitar suas identidades.

De acordo com Alarcão (2010, p. 57), “as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem”. Para serem compreensíveis é importante registrarem não apenas os fatos, mais também o contexto físico social e emocional do momento em que os sujeitos estão expressando e que muitas vezes por meio de outros dispositivos metodológicos não existe essa possibilidade de captar e apreender a realidade, as implicações geradas e as afetações sentidas que produzem saberes à construção do conhecimento. Assim:

[...] Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23. Grifos dos autores).

É somente por meio do que os próprios sujeitos vivem e narram de suas experiências que se pode construir políticas, currículos e novas possibilidades de construção de uma educação melhor, pautada na própria realidade dos mesmos. É nesse contexto que a narrativa se apresenta como alternativa potencialmente significativa como método de pesquisa, de ensino e de transformação profissional, pessoal e social.

Os procedimentos que se seguiram em sala de aula para a construção do artigo, durante as oficinas pedagógicas, foram apresentados alguns temas como sugestivos aos alunos na disciplina de Didática, o qual foi redefinido pelo grupo de estudantes com a seguinte temática: “*Escolhi o curso de História por que?*”, em consonância com as discussões, reflexões e posicionamentos dos acadêmicos do referido curso.

Foi meio desse questionamento inicial que as narrativas foram disparadas e produzidas de forma escrita em um diário narrativo que os estudantes construíram ao longo da disciplina para explicitar suas compreensões ou não entendimentos, bem como construção de conhecimentos e aprendizagens da disciplina.

Além do mais, o referido questionamento permitiu construir uma narrativa em que cada estudante passou a refletir sobre si e diante do contexto que estavam imersos como estudantes do curso de licenciatura em História. Foi com essa narrativa que foi escolhida e apresentada nesse texto com alguns fragmentos selecionados para refletir a construção dos conhecimentos.

Para a condução do trabalho, foram organizados grupos em sala de aula com a orientação do professor dando assim continuidade criando “eixos de discussão ou produção do conhecimento” para cada narrativa escolhida, onde foram realizados quatro encontros para a realização do estudo, em que cada encontro correspondia a aproximadamente três horas de duração. Esses eixos ou dimensões, foi o que resultou nos títulos das seções dos artigos, construídos por cada grupo de estudantes.

Cada estudante do curso de História fez suas narrativas mediante o tema e todos desenvolveram suas falas sobre a contribuição do curso para suas vidas, e quais as motivações que ao cursar a respectiva área do conhecimento escolhida trouxe na vida acadêmica.

Portanto, as escritas narrativas foram produzidas pelos estudantes do curso de História em uma universidade pública sediada na cidade de Caxias-MA, no ano de 2015, através da disciplina Didática, na qual ministrei.

Quanto ao diário de pesquisa, esse foi produzido tanto por mim como pesquisador professor narrador, quanto pelos estudantes do curso, durante os encontros, registrando

acontecimentos biográficos relevantes pelos quais considere necessário narrar, fruto das implicações geradas dos movimentos da pesquisa.

Com base em suas reflexões, cada acadêmico desenvolveu suas narrativas, o que permitiu conhecer seus anseios, expectativas, saberes e modos de ser pessoa, estudante e de pensar como seria enquanto futuro professor atuando profissionalmente.

Eis, que a riqueza da narrativa revelou vários modos outros de construção de saberes, aprendizagens e conhecimentos pelos estudantes, sobretudo, no que quesito relacionado ao como seria o desenvolvimento de sua didática ou modos de ser professor e estar atuando na docência, na construção de sua prática pedagógica sobre a sua atuação no processo de ensino aprendizagem.

Segundo pontua a literatura, respaldando-se em importantes investigações acerca do método da narrativa mostram que:

Na medida em que a narrativa da formação conta as vicissitudes do diálogo entre o individual e o coletivo, ela introduz uma reflexão sobre a articulação para cada um entre essas duas ordens de realidade e apresenta-se como uma boa alavanca para tomar consciência da coabitação das significações múltiplas de uma mesma atividade ou de uma mesma vivência (JOSSO, 2010, p. 165-166).

Foi, então, através de um processo de conscientização operado pelos participantes do estudo, juntamente com o professor da disciplina de Didática, o qual foi elaborado este artigo, em que fui refletindo junto com eles e vendo o potencial das narrativas dos acadêmicos no próprio desenvolvimento do curso da vida e da formação em que tanto eu, quanto eles estavam imersos.

De certo modo, o uso das escritas narrativas (auto)biográficas no processo de formação de professores, tem sido o dispositivo privilegiado de tomada de consciência, formação e aprendizagem que vem crescendo continuamente no campo da formação humana, e na educação em especial e com as quais venho trabalhando na docência universitária.

Com o apoio das narrativas dos três estudantes escolhidos do curso de História, tomei como procedimento as compreensões e interpretações a partir da hermenêutica da narratividade e temporalidade de Paul Ricoeur (2010) e desenvolvi o artigo para melhor compreensão de cada etapa descrita e narrada pelos acadêmicos.

Sobre a hermenêutica da narratividade e temporalidade na pesquisa científica de abordagem narrativa (auto)biográfica, é válido ressaltar que esse modo de construção de conhecimento científico refletindo com as fontes narrativas “a compreensão – mesmo a compreensão de um outro singular na vida cotidiana – nunca é uma intuição direta e sim uma reconstrução” (RICOEUR, 2010, p. 161).

Assim, a outra dimensão da hermenêutica crucial para os processos de construção do conhecimento e da compreensão, é mobilizada pela interpretação que faz toda a diferença do que poderá relevar das entrelinhas ou para além desta em relação às fontes narrativas. Ricoeur (2010, p. 196), fala acerca dessa perspectiva situando o historiador nesse contexto, ou seja, “o momento de interpretação é aquele em que o historiador avalia, isto é, atribui sentido e valor”.

No transcurso da disciplina, ouve apresentações de ideias e particularidades relacionadas às aprendizagens dos estudantes do curso em relação à Didática enquanto disciplina e enquanto dimensão da prática pedagógica e do ser professor no futuro, e que foram constituídas por narrativas (auto)biográficas pelos estudantes do curso de História, em que se encontraram na época no 4º período do curso, no que se refere a formação e escolha profissional de cada participante.

3-Formando professores de história: um debate necessário

O processo de formação de professores constitui-se de uma dimensão crucial para o sujeito, no qual entrelaça um conjunto de possibilidades de aprendizagem, construção de conhecimentos e aspectos formativos que acompanharão por toda a vida o sujeito que irá atuar profissionalmente na docência.

Por isso, é preciso salientar que “a formação é um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (BRAGANÇA, 2012, p. 63), em que este sujeito passa a estabelecer diferentes relações pessoais, acadêmicas, formativas e da experiência vivida em variados espaços e tempos da vida, a fim de enriquecer e potencializar a sua formação, aprimorando modos outros de construção de saberes, práticas e reflexões.

Entendo que o processo de ensino e aprendizagem influencia o trabalho docente, e o crescimento profissional de um professor está vinculado ao domínio da área específica da construção do seu próprio conhecimento. O início da convivência e o contato com a sala de aula, apresentará experiências singulares do exercício docente de cada um que vai adentrar ao contexto de trabalho. Por essa razão o sujeito estará refletindo acerca do ensino enquanto estudante, fazendo algumas projeções e abstrações de como seria enquanto professor, o que poderá suscitar qual o perfil poderia construir desde a formação inicial, que se consolidará na formação continuada, ao iniciar a profissão.

Essa temática de exercício da docência virá a ser acompanhada de constatações, e contradições que estará relacionada pela escolha do curso, ou seja, o que levou o estudante a optar por esse curso? Quais objetivos se pretende alcançar? Diante desses questionamentos é necessário refletir sobre o desenvolvimento profissional destes sujeitos, colocando como premissa básica o fazer pedagógico, tendo em vista que é sob este que acontece o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, resalto que “[...] a docência é entendida não como meras aplicações de técnicas nem de reprodução mecânica de conhecimentos e práticas; mas como um ato crítico, criativo, sensível, cognitivo, afetivo, comunicativo, estético, humano, ético-político e sociocultural” (SILVA, 2013, p.61).

Dessa forma, um aspecto importante que vale a penas destacar é que a docência não é uma mera repetição mecânica de conhecimento em que o professor apenas reproduz e repassa informação e o aluno acumula conhecimento sem a possibilidade de produção e criação deste, assim, o aluno acaba sendo um receptor do ensino.

Essa perspectiva, inclusive, é denunciada por Freire (2013) como educação bancária que apenas “joga os conteúdos” aos educandos, sem nenhuma possibilidade de crítica, reflexão e mobilização de atitudes para construir o seu saber e conhecimento. E contra essa forma de ensino, a perspectiva freireana propõe a educação problematizadora, justamente “[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2013, p. 101).

É necessário que o docente seja criativo, sensível e tenha concepções cruciais sobre o ensino, a educação, o estudante, enfim tenha uma visão política e abrangente, que leve a desenvolver a sua criticidade e reflexões fundamentais para serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, pois o entendimento do estudante está envolvido a um contexto sociocultural que exige assim uma interação deste com o professor.

Partindo dessa perspectiva, a escolha profissional tem que está ligada a esses requisitos da formação inicial de cada estudante. Assim, para ser professor é necessário ter

domínio do conhecimento, estabelecer processos de interação e relação com seu alunado, com outros professores e com os demais agentes escolares, enfim, se faz jus que o docente seja criativo, e não ser apenas reprodutor, uma vez que estas dimensões se tornam necessárias para o conhecimento profissional e, então, mediar a superação de expectativas.

Portanto, ao iniciar uma formação profissional em um curso de formação de professores, por exemplo, os sujeitos poderiam valorizar o seu próprio conhecimento e aprendizagem enquanto acadêmico, porque depois que estiver atuando profissionalmente ele irá focalizar seu esforço de renovação e desenvolvimento de práticas pautados nas aprendizagens que conseguiu construir ao longo de suas trajetórias formativas, seja na academia, como em outros contextos de aprendizagem, que se materializarão no cotidiano do desenvolvimento profissional.

Diante das intervenções que são apresentadas nas atuações dos docentes, é preciso que exista uma profícua e harmoniosa interação com os discentes, os pais destes e com a sociedade em geral, uma vez que determinam um bom relacionamento escolar, tanto na parte curricular como nos métodos de ensino, o que poderá propiciar, assim uma relação saudável, potencialmente educativa e pedagógica.

Os referidos contextos históricos, sociais e políticos são importantes para se compreender a necessidade do ensino, bem como qual a função social da escola, quais as características de um professor/educador para que obtenha um *feedback* com relação a uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

É válido salientar que o acadêmico ao escolher o curso se torna importante ter noção sobre os conteúdos a serem estudados e as mutações que esses conteúdos trazem para a sua vida pessoal e profissional. Por esse aspecto, é preciso levar em conta que a História está presente desde do começo do mundo e todos os relatos e achados que se tem é fruto dos acontecimentos e das evoluções na sociedade.

A História visa priorizar os estudos sobre a humanidade e contextualizar o passado com o presente, porque o passado é reflexo dos acontecimentos hoje e para se entender as mudanças da sociedade é necessário voltar ao passado. Assim, as aprendizagens criadas/desenvolvidas no curso de História dão oportunidades aos sujeitos de conhecerem e respeitarem o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, representado por suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.

Diante dessa premissa básica, é notório ressaltar que “a história visa a um saber, a uma visão ordenada, estabelecida sobre cadeias de relações causais ou finalistas, sobre significações e valores” (RICOEUR, 2010, p. 163).

Por isso, os acadêmicos ao cursar História sentem suas vidas transformadas, ao questionar sua realidade, pois, desenvolvem o senso crítico no modo de ver as coisas, assim, ajudam a investigar buscando de tal forma possíveis soluções para suas indagações, conforme apresentarei por meio de suas narrativas neste texto, aspectos estes que foram pontuados de forma marcante pelos participantes deste estudo, os quais são apresentados a seguir.

Segundo Hobsbawm (1995), a destruição do passado ou melhor, dos mecanismos sociais vinculados às nossas experiências pessoais às das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuos, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vive. Por isso, os historiadores cujos ofícios lembram o que os outros esquecem tornam-se mais importantes de que nunca no fim do segundo milênio.

Portanto, o estudo da História é importante, já que as gerações somente querem viver o presente sem ao menos, lembrar que o passado existiu, e os acontecimentos presentes são reflexos dos acontecimentos do passado. Nesse sentido, os estudantes de História poderiam sempre se lembrar que os outros passaram e registraram o seu legado e sua experiência, como forma de contribuir para a continuidade da memória e do saber histórico, político, econômico e social de um tempo, de um território, de um povo, de uma cultura, de uma linguagem, enfim de uma sociedade, e isso se dá por meio da escrita narrativa e das memórias coletivas.

As expectativas que se espera enquanto estudante é ser um profissional maduro em relação a contribuir de modo substancial para vida dos estudantes da Educação Básica, onde serão os campos profissionais os quais poderão atuar como docentes, e participar da formação intelectual de cada aluno, despertando seus pensamentos de forma crítica, além de motivá-los para seguir uma vida digna, a partir do exercício da cidadania e da construção do caráter ético, profissional e formação integral do sujeito.

Saliento que o professor contemporâneo se faz jus ser um profissional engajado e implicado ética e de forma compromissada, que não tenha medo de enfrentar uma sala de aula com diferentes realidades e se espera promover um ensino mais plural, horizontal e ser um professor inovador, procurar despertar no aluno a ideia de que estudar possibilita a transformação da realidade social, e só através da educação que se poderá mudar os pensamentos das pessoas que vivem alienadas por influências políticas e ideológicas, que cada indivíduo tem o direito de se manifestar e expressar seus contentamentos e descontentamentos em relação ao que vive e enfrenta todos os dias.

Segundo Carvalho (1998, p. 454), “ao trilhar os caminhos da história, por meio das reflexões e investigações desse campo e área do conhecimento, surge a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano”. É também sobre as instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organização política e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação as festas e rituais e movimentos populares, que os sujeitos constroem aprendizagens plurais, enriquecedoras e fundamentais para a sua formação cultural, política, social e educacional.

Ensinar história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos sobre os tempos e os espaços históricos. A experiência de cada um alarga-se com a compreensão das experiências dos outros. Trata-se, portanto, de formar cidadãos para que eles possam viver em uma sociedade complexa e multifacetada.

Nesse sentido concordo com Azzi (2009, p. 39), ao falar que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”. É nesse sentido que nem um professor nasce sabendo “dá aula”, ele irá desenvolver suas aprendizagens e construir conhecimentos da área do saber, do ser e do fazer no decorrer da vida e do desenvolvimento profissional.

4-A pesquisa narrativa (auto)biográfica em emergência: diálogos entre Brasil e Argentina

Antes de adentrar a um mergulho nas reflexões das narrativas dos participantes do estudo, convém salientar algumas ideias relevantes que vêm sendo produzidas no cenário brasileiro e argentino, no que diz respeito às pesquisas narrativas nesses dois contextos, em especial.

No Brasil, posso mencionar relevantes contribuições de pesquisadores narrativos que já vem refletindo há aproximadamente umas três décadas com estudos e pesquisas que

levam em consideração as narrativas em processos de formação, ensino, aprendizagem no âmbito educacional, como é o caso de Bragança (2012; 2018) e Prado (2017), embora, cada um com sua especificidade.

Os trabalhos desenvolvidos por Bragança (2021), no âmbito do *Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia*², do qual coordena junto à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em articulação com a Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), tem sido um divisor de águas no cenário brasileiro e na América Latina que tomam como dimensão a *pesquisa formação*³ narrativa (auto)biográfica em educação e a metodologias das histórias de vida.

Assim, Bragança (2012), tem valorizado e dado relevância a potentes reflexões situando o campo da formação de professores com os usos das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como processos instituintes de (auto)formação e tessituras de intrigas em que se compõe o enredo das histórias dos sujeitos em diferentes contextos formativos, de aprendizagens e construção de conhecimentos, transformando-se pelas escritas narrativas ou por meio de outros tantos dispositivos de registros da experiência vivida em narrações de si, do outro e do meio circundante.

Desse modo, o grupo de pesquisa Polifonia (UNICAMP/UERJ), tem buscado desenvolver “uma *pesquisa formação* outra que não abre mão da rigorosidade metódica, da consistência, mas que segue (re)inventando modos de *vivernarrarpesquisarformar*”.

Mais especificamente, cabe ressaltar, nas palavras da autora, que as abordagens e pesquisas que privilegiam as histórias de vidas e narrativas (auto)biográficas no âmbito da formação de professores:

[...] são trabalhos que buscam uma racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução de si mesmo, produção esta profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva (BRAGANÇA, 2012, p. 75).

Por sua vez, Prado (2018) tem enriquecido significativamente as pesquisas narrativas no cenário brasileiro, muitos dos quais produzidos no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)*, do qual coordena na Faculdade de Educação da Unicamp, com a participação de professores pesquisadores narradores, que são docentes da Educação Básica, estudantes de graduação (licenciaturas), de mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação da respectiva instituição.

As reflexões produzidas por Prado (2018), tem dado primazia para estudos e pesquisas que tomam o aporte dos estudos de Bakhtin, para pensar as relações de alteridade e produção de saberes e conhecimentos de forma dialógica, em que professores junto com alunos e outros tantos sujeitos nos cotidianos escolares, transformam-se, mediatizados pelas narrativas pedagógicas.

É fundamental trazer o pensamento deste autor, que tem contribuído significativamente em pesquisas narrativas no Brasil, e na formação de novos pesquisadores e professores dentro das escolas públicas e no âmbito universitário. Segundo pontua ele, a:

[...] perspectiva metodológica da narrativa na pesquisa em educação o diálogo – em sua radicalidade cronotópica, de ser um evento em que dois sujeitos expressam suas consciências por meio da linguagem, constituinte e constituidora da própria consciência que se manifesta na e pela linguagem – orienta a produção de conhecimento e saber do sujeito consigo próprio e com os outros que fazem parte da temática a ser compreendida no âmbito do narrado também da pesquisa que usa as narrativas (PRADO, 2018, p. 134).

Em relação ao âmbito da Argentina, posso mencionar dois pesquisadores referências na pesquisa narrativa que tem desenvolvido relevantes estudos tanto no cenário argentino, como na América Latina, e contribuído de forma significativa também aos pesquisadores narrativos brasileiros, com diálogos frutíferos entre ambos. Trata-se de Suárez (2010) e Porta (2020).

É notório o saber e a potente experiência que vem sendo produzida por Suárez (2010), na Universidade de Buenos Aires (UBA) acerca da *documentação narrativa de experiências pedagógicas*, fruto da relação estabelecida entre pesquisadores e docentes no cotidiano escolar promovendo registros cotidianos capazes de impulsionar uma reflexividade, tomada de consciência, formação e transformação de si em diálogo com o outro. Segundo este autor:

A documentação narrativa de experiências pedagógicas é uma estratégia de trabalho colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a gerar processos individuais e coletivos de formação docente através da relação coparticipada de indagações qualitativas do mundo escolar⁴ (SUÁREZ, 2010, p. 181. Tradução minha).

Nesse sentido, trabalhar os registros pela escrita narrativa (auto)biográfica já na formação inicial de professores, dá possibilidades de estes sujeitos aprenderem e refletirem no processo formativo o potencial das escritas reflexivas em primeira pessoa, sinalizando inúmeras outras possibilidades do aprender e construir conhecimentos ao longo dessa caminhada, que poderá subsidiar sua futura prática pedagógica, com o uso das escritas que poderão ser elaboradas no desenvolvimento profissional docente.

Daí, a riqueza da documentação narrativa de experiências pedagógicas, como propõe Suárez (2010), mostrando-se um potente dispositivo de formação, exercitação da reflexividade (auto)biográfica pelas escritas de si, do que faz e pensa o futuro professor em processo de formação, e vislumbrando projeções de como poderia empreender a sua prática docente e o ser e fazer professoral.

Assim, pelas escritas narrativas, as mesmas são capazes de impulsionar o sujeito a trilhar uma caminhada que faz aludindo ao passado, presente e futuro invocado, respectivamente, pela memória (passado), pela intuição (presente) e pela expectativa (futuro) (RICOEUR, 2010).

No que se refere às contribuições de um outro pesquisador narrativo referência na Argentina, que vem tecendo diálogo com os brasileiros, diz respeito a Porta (2020), da Universidad Nacional de Mar del Plata. Como tem notado e se interessado o autor desde o giro hermenêutico e linguístico na pesquisa qualitativa e na área de humanas e sociais, vem desenvolvendo estudos relacionados à pesquisa narrativa há duas décadas por ter se sentido tocado e profundamente implicado por essa abordagem qualitativa de estudo, formação, pesquisa e produção do conhecimento e vislumbrado um potencial enriquecedor na pesquisa científica.

Suas reflexões permeiam o reconhecimento dos estudos biográficos narrativos como modo de produção de uma existência, resistência e reexistência da experiência humana e da formação no contexto educativo de docentes, pelo viés da pós-colonialidade e como âmbito da pesquisa pós-qualitativa em que situa suas ideias, trazendo as narrativas como valor heurístico e como potente dispositivo ético, ontológico, metodológico e epistemológico na pesquisa científica (PORTA, 2020).

Nas palavras do autor “[...] a própria narrativa tornou-se uma questão interessante, e com ela as formas de que nos tornamos, construímos e somos construídos no tecido da vida social⁵” (PORTA, 2020, p. 1754. Tradução minha).

Portanto, é possível perceber a riqueza e potencialidade da pesquisa narrativa em profunda emergência e ascensão cada vez mais, atraindo vários pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais, e, sobretudo, do âmbito da educação, como vem acontecendo no Brasil, na Argentina, na América Latina e no mundo. Trouxe apenas alguns destes pesquisadores narrativos com suas ideias, para engradecer as ideias que aqui estou tecendo nesse estudo, como é o caso de Bragança (2012; 2018), Prado (2018), Suárez (2010) e Porta (2020), entre outros.

Devo salientar que meus interesses, experiências e produção do conhecimento também se correlacionam à abordagem e metodologia da pesquisa narrativa (auto)biográfica, os quais se somam às perspectivas desses autores mencionados, pois há praticamente uma década venho trilhando por este campo do saber, resultado em diferentes meios de publicações de minhas produções nessa área.

Mais especificamente, meus interesses de estudos, leituras, pesquisas e produção de conhecimento tem privilegiado a corrente de *Histórias de vida em formação*, que surgiu nos início da década de 1980, com os pioneiros Pierre Dominicé, Marie Christine Josso, Matthias Finger e Gaston Pineau, sendo os três primeiros na Universidade de Genebra na Suíça, e o último na Universidade de Montreal no Canadá, mas, em especial, meu diálogo tem se dado maior com as ideias de Josso no tocante à pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica em educação (JOSSO, 2010).

Além dessa corrente de pesquisas, mais fundamentada em Marie-Christine Josso, minhas produções e interesses de leituras e estudos tem primado também por reflexões de Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Ivor Goodson, Antônio Bolívar, Inês Bragança, Guilherme Prado, Conceição Passeggi e outros eminentes pesquisadores narrativos brasileiros e estrangeiros.

Passo agora a me debruçar acerca das reflexões de produção de saberes e conhecimentos, trazendo as narrativas (auto)biográficas dos sujeitos que participaram desta pesquisa, articuladas com os processos de compreensão e interpretação das fontes narrativas e que serão explicitados a seguir como se deu essa trama.

5-Narrar os processos formativos no curso de história: a voz e vez dos estudantes

Nesta seção apresento as narrativas (auto)biográficas que foram reveladas pelos futuros professores, os quais foram os sujeitos pesquisados que são acadêmicos do curso de licenciatura em História. A narrativa foi produzida de forma escrita pelos participantes do estudo em um diário de pesquisa que construíram especificamente durante a pesquisa. Tais registros narrativos foram desenvolvidos durante a formação inicial acompanhados e orientados por mim, professor pesquisador e compartilhadas pelos estudantes no processo de pesquisa.

Ressalto ainda, que agrupei as falas dos estudantes participantes da pesquisa, em forma de eixos temáticos, de acordo com o teor e resultado que foi evidenciado pelas narrativas (auto)biográficas que os sujeitos da pesquisa escreveram em seu diário de pesquisa.

Os eixos temáticos, foram então designados por: Eixo 1: *Porque a História está presente em nosso cotidiano?* Eixo 2: *O papel do curso na transformação pessoal: mudança de vida;* e, *Eixo 03: Houve descrença ou arrependimento em relação a escolha do curso?*

Esses eixos foram assim organizados, considerando o que mais me chamou a atenção e o que teve uma maior ênfase relevados em suas narrativas e que ganharam uma maior

notoriedade neste trabalho, tendo em vista a temática, problema e objetivo proposto nesse texto.

Os eixos temáticos são, portanto, apresentados a seguir articulando-se com o processo de interpretação e compreensão das fontes narrativas pela hermenêutica de Ricoeur (2010), entrelaçando teoria, metodologia e empiria na produção do conhecimento científico.

- *EIXO 1: Por que a História está presente em nosso cotidiano?*

Ao buscar compreender como se deu a escolha do curso de História, encontrei as seguintes narrativas dos participantes da pesquisa:

Porque lendo algumas revistas e livros, observei que a História está presente no nosso dia a dia. Eu sempre lia sobre revoluções, guerras e principalmente sobre líder revolucionário. Isso aproximou-se da História a qual esclareceu-me sobre o meu ponto de vista, e o curso de História veio somar e esclarecer algumas dúvidas, que sempre está presente em nossas vidas. (**Narrativa de Violeta, 2015**).

De maneira particular eu sempre tive muita afinidade e extrema certeza que quero atuar na área das Ciências Humanas, pois sou fascinado pelo contato com o ser humano. A escolha para a docência foi rápida, pois, para mim não existe uma profissão mais bela do que a profissão professor, pois somos formadores de opiniões, de caráter, de mentalidades, de verdadeiros e preparados seres humanos (**Narrativa de Lírio, 2015**).

Diante das narrativas acima de Violeta e Lírio, apresentam aspectos importantes e que são determinantes para a realização de um trabalho de qualidade pelo sujeito, quando estiver atuando profissionalmente na docência, no que se refere a escolha do curso, motivados para exercer o magistério. Ou seja, os estudantes se sentem confiantes por estarem no curso que tem relações com o que querem e gostam. Para eles não tem uma área mais bela e agradável do que atuar em uma profissão que eles próprios escolheram por afinidades, desejo e motivação. Isso faz muita diferença na vida e na profissão, determinando o curso das escolhas, das decisões a fazer e do profissionalizar a se realizar e constituir na carreira profissional.

Consigo perceber, ainda, que os estudantes participantes da pesquisa me demonstraram que estão felizes e se sentem bem, ao estarem realizando o curso escolhido. E isso é de grande valia que o sujeito venha se sentir bem com o que está fazendo porque futuramente vai trazer resultados significativos na formação de outras pessoas que desejam atuar na mesma área, ou mesmo contribuir para a formação integral dos sujeitos que estão no processo de escolarização, e o profissional poderá, inclusive, estimular os alunos a seguirem a mesma profissão ao verem que os professores sentem-se felizes com aquilo que fazem.

Diante do exposto, vale salientar como o sujeito consegue se perceber pelas escritas narrativas de formação, tomando consciência desse processo ao revelar suas concepções e compreensões de si, do outro, do mundo e das escolhas que permeiam seus itinerários. É nesse viés que faz muito sentido invocar uma referência da pesquisa narrativa, ao enfatizar que:

O trabalho biográfico apresenta-se, então, como um processo dialético de construção e desconstrução com vista à criação de um espaço interior de liberdade para o sujeito se pensar, viver, dizer do ser no mundo consigo, com os outros e com o ambiente humano e

natural. É só na medida em que esse desafio pode ser levantado que podemos entrar na elaboração de um saber-viver renovado (JOSSO, 2010, p. 199).

É importante os futuros professores acreditarem no curso que escolheram. Sendo assim a educação é o caminho mais importante para a transformação pessoal e social, pois o sujeito é transformado pela educação, e numa relação recíproca acaba transformando também a sua realidade.

Tal reflexão me remete às ideias de Freire (2013), com o qual tem contribuído potencialmente em uma perspectiva crítica da realidade, fazendo os sujeitos se verem dentro de um contexto sociocultural, e percebendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, como bem salienta o autor em *Pedagogia do Oprimido*.

Os dois participantes do grupo de discursão, que expressaram suas narrativas acima, se referem ao gosto pelas afinidades das leituras e do curso trazendo uma melhor aproximação à área, o que isso facilita suas aprendizagens.

Nesse sentido, concordo com Pimenta, (2009, p. 18) ao enfatizar que “[...] a escolha pela profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a pontos de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático.

- *EIXO 2: O papel do curso na transformação pessoal: mudança de vida.*

Com relação curso de História, os estudantes Lírio e Cravo depreendem das seguintes narrativas, falando sobre a contribuição do curso na transformação pessoal e na mudança de vida.

A História de modo unânime sempre me apaixonei, simplesmente pela fascinação e prazer que é estudar e tentar compreender o que fomos, o que somos e o que queremos ser. A História traz em si relatos que nos ajudam a compreender o quão complexo somos, o quanto evoluímos, as transformações que nos aconteceram durante toda a nossa existência, conseqüentemente nos ajudando a conhecer a si próprio. Para mim, é através da História que nos conhecemos e nos moldamos para a vida. (**Narrativa de Lírio, 2015**).

Um fator que despertou minha atenção para o curso de História, foi a necessidade de me conhecer melhor, antes eu não saberia expressar dessa forma, talvez por ser imaturo mais hoje no curso descobri que era isso que precisava aprender. (**Narrativa de Cravo, 2015**).

Diante das narrativas que os estudantes enunciaram sobre as transformações e as contribuições que o curso trouxe para suas vidas, os estudos que contribuíram na vida e sua relação com a sociedade, entendo que os estudos de História ajudaram a muitos deles a se expressarem melhor e despertou a necessidade de conhecer a si mesmo dentro de um mundo de constantes modificações no que se refere a existência.

É relevante como a narrativa de Lírio tem uma profundidade na reflexão de si pela escrita narrativa capaz de envolver outros tempos históricos que o sujeito se percebeu ao longo de sua existência, dando sentido ao curso de sua história. É nesse ponto, que considero plausível invocar o pensamento de que “a história só é conhecimento pela relação que estabelece entre o passado vivido pelos homens de outrora e o historiador de hoje” (RICOEUR, 2010, p. 163).

As discussões e reflexões produzidas no curso motivou os acadêmicos a buscarem respostas para suas indagações e sentido para sua existência e para a sua base na

sociedade moderna. Sobretudo, pelo fato que o mundo de hoje é tomado pelas avalanches da globalização, e reconheço a importância das narrativas dos sujeitos da pesquisa, ao se perceberem como partícipes de um contexto, que poderá ser muito mais significativo quando estiverem atuando como professores em um futuro não muito distante.

Segundo Thums (2003) é preciso saber os caminhos da cultura, conhecer as motivações das pessoas nos respectivos grupos sociais e tentar proporcionar formas de vida possíveis em meio à miséria e intolerância. O elemento do bem comum é dos mais significativos no momento atual da sociedade brasileira. É preciso valorizar as ações destinadas as coletividades, de forma justa e equitativa, bem como evitar as condições de miserabilidade das pessoas. Esta é uma forma urgente de salvaguardar a cidadania. E eis, que as falas dos participantes da pesquisa, mostraram o reconhecimento que a História significou ao longo do tempo de escolarização e continua significando em suas vidas.

A reflexão produzida pelo estudante Cravo, por exemplo, extrapola a condição de pensar a si apenas pelo viés de um conhecimento histórico construído ao longo do curso ou por uma visão apenas cognitiva e linear, e sim, percebe-se como sujeito em constante mutação, encontrando no curso de História, possibilidades potenciais de transformação de si mediatizados pelas múltiplas experiências formativas que teve e está construindo, paulatinamente.

A narrativa (auto)biográfica expressas por Lírio e Cravo, acabam revelando, portanto, um meio privilegiado de formação, aprendizagem e construção de conhecimentos tramados em uma reflexividade em que se colocam entre passado, presente e futuro, tomando consciência desse entrelaçamento temporal e transformando-se pela conscientização construída desse movimento.

Por isso, tenho sustentado e defendido, tanto como tem feito Porta (2020, p. 1755), o “poder expansivo que a perspectiva biográfica e narrativa tem na recuperação dos significados que os sujeitos dão ao seu cotidiano vital e educativo”⁶, o que reforça tal dimensão no contexto da formação de professores, refletindo-se na produção deste artigo como uma perspectiva que venho trilhando como professor universitário nos cursos de licenciaturas na formação de professores para atuarem na docência.

Em outras narrativas, ainda dos estudantes Cravo e Lírio, revelam sobre suas paixões pelo curso e até o que fizeram desenvolver suas habilidades para o lado artístico, como cheguei a perceber em outras falas com maior clareza descritas a seguir.

- *EIXO 3: Houve descrença ou arrependimento em relação a escolha do curso?*

Os participantes da pesquisa chegaram a narrar sobre aspectos que são potencialmente significativos na escolha de uma profissão, como perceber a possibilidade de encontrar na área em que estão buscando na formação inicial, o entrelaçamento com outras áreas do saber, como no caso da música, e também a questão da motivação e desejo para atuar como docente na própria área. Como expressos nas narrativas abaixo:

Não me arrependo em ter escolhido este curso, pois o curso de História contribui de muitas formas em minha vida, agora eu consigo viver com pessoas diferentes e tolero as diferenças e a história se encaixa no meu outro lado, o “artístico”, nele exploro ainda mais o que a história me oferece. **(Narrativa de Cravo, 2015)**

Não, eu não me arrependo de ter escolhido este curso, nem tão menos essa profissão. Depois da escolha tudo se acrescentou, juntei o útil e o agradável, a minha paixão pela história e meu querer infinito pela formação específica à docência. (**Narrativa de Lírio, 2015**).

Segundo as narrativas, os estudantes não se arrependeram de ter escolhido e não teve nenhuma descrença em relação ao curso, pelo contrário o curso fez superar expectativas que nem esperavam. Os participantes do estudo se sentem felizes e aumentaram ainda mais sua paixão pela História. Isso é importante ter amor pela futura profissão, pois quando alguém faz algo com amor se faz bem feito e isto flui na vida das pessoas.

Esse fazer bem feito é salientando por Rios (2008) como um atributo da competência do educador fundamental nesses tempos tão necessários para o pensar, refletir e praticar a educação de modo feliz, que vai sendo tecida no cotidiano do desenvolvimento profissional, ao entrelaçar as dimensões da competência, que segundo essa autora se refletem nas dimensões: técnica, ética, estética e política.

Os sujeitos percebem ainda que ao cursar História compreenderam que para viver em sociedade é preciso respeitar as diferenças de cada pessoa, e é necessário respeitar as diferentes opiniões. Os estudos fizeram os falantes neste artigo a compreenderem esses aspectos e tiveram bastante êxito no que se referem viver em sociedade. Ou melhor, tiveram maior interações e comunicações com outras pessoas e passaram a melhor se expressarem, o que foi permitindo com maior ênfase pelos contributos do curso de licenciatura em História em que estão galgando, paulatinamente.

Cabe elucidar a perspectiva da alteridade que perpassa as narrativas acima registradas pelos estudantes, sobretudo, na escrita narrativa de Cravo quando reconhece a experiência de viver em coletividade, ou seja, com vários outros sujeitos, e se percebe na diferença que cada um produz. Esse componente me leva a pensar na ideia de alteridade que tem um grande contributo na pesquisa narrativa, afinal, o que escrevo e como penso é fruto de um entrelaçamento com o mundo, as pessoas, os acontecimentos e várias outras experiências trilhadas e das dimensões da existência. Recorro a uma potente reflexão das relações de alteridade tecidas em pesquisa narrativa que discute esse ponto, quando enfatiza:

[...] é na relação com o outro (e outros!) que nas narrativas se torna aparente o quanto empaticamente reconhecemo-nos e reconhecemos esse outro (esses outros!), mantendo-nos em resposta ativa e responsável, sem que houvesse, de antemão, uma resposta adequada para cada momento, modificando e modificando-nos na responsabilidade única do evento consciente vivido junto ao acontecimento narrado e à narrativa da experiência manifesta (PRADO, 2018, p. 135).

Portanto, é no outro e com o(s) outro(s) que é possível desenvolver a experiência, aprender e permitir a tessitura do conhecimento científico, que nas narrativas de formação ganham curso na construção da história de vida e vivida pelo sujeito em seus contextos da experiência pessoal, acadêmica, formativa e existencial. Aspectos esses que emergiram nas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa narrativa (auto)biográfica.

6-À guisa de considerações finais

As narrativas dos estudantes do curso de História, mostram em seus relatos que se sentem felizes por estarem cursando a profissão por eles escolhida, isso é de uma

relevância inestimável e potencial para a sua formação acadêmica, e, conseqüentemente o desenvolvimento profissional destes sujeitos.

As manifestações a respeito das narrativas apresentam que os estudantes resolveram optar pelo curso devido as influências e práticas de leituras, bem como as buscas por entendimentos da realidade e da existência, além das indagações que os inquietavam, as narrativas dos livros tais como revoluções, guerras, acontecimentos marcantes, etc. Outros decidiram cursar história por motivações pessoais mesmo, e pelo encantamento que a área propiciara e despertara aos que estão galgando na formação inicial deste curso atualmente.

Das narrativas reveladas e apresentadas nesse texto, percebi que a escolha pelo curso contribuiu de forma mais relevante para a formação pessoal e para a formação ao longo de suas vidas. Dessa forma, o fato de ter escolhido um campo de atuação profissional que está sendo tecido na formação inicial, na perspectiva de uma iniciativa própria, tem como contributo futuro ser um profissional mais envolvido e engajado para atuar na área e mobilizar os saberes e fazeres necessários à sua prática de ensino para que os alunos se sintam satisfeitos com suas aulas e os processos de aprendizagem, e possam aprender qualitativamente.

O estudo sobre as narrativas que revelaram concepções, entendimentos e reflexões destes sujeitos evidenciou que ao cursar história, mudaram suas vidas, e que desenvolveram o pensamento crítico de ver o mundo, a si próprio e aos acontecimentos cotidianos, além de conviverem em sociedade e aprenderam a respeitar as pessoas como elas são.

As mudanças que ocorreram e estão ocorrendo nas vidas desses estudantes são de grande ternura para o futuro. E ficou evidente que nenhum dos estudantes que fizeram as narrativas se arrependeram com a escolha do curso.

Cabe salientar o potencial das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa, formação, aprendizagem e produção do conhecimento científico, tendo em vista que esta propicia processos mobilizadores e disparadores do pensar, trazendo a memória e os acontecimentos pelos quais passam e experienciam os sujeitos.

Nesse sentido, as escritas narrativas (auto)biográficas permitem se inscrever como um dispositivo de tomada de consciência, formação e emancipação do sujeito através de um olhar para si, que alia passado, presente e futuro, promovendo estados de ser, estar, pensar e fazer em vista de uma transformação de si, no decurso da existência.

Concluo que os participantes da pesquisa se sentem motivados pelo que poderão encontrar no futuro enquanto professores. Assim, a formação de professores no curso de História foi a mudança mais radical que aconteceu em sua formação pessoal. E passaram a ter uma visão de mundo diferente do que se tinha antes.

7-Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 8).
- Bragança, I. F. de S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 18/mar./2022.
- Bragança, I. F. de S. (2018). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV. P.65-81.

- Carvalho, J. M. (1998). *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 54.ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e terra.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Oliveira, I. B. de; Geraldi, J. W. (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In.: Oliveira, Inês Barbosa de (Org.) *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: ____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación Educativa. Movimientos y aperturas Metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1747-1764, Edição Especial. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9636/7330>. Acesso em: 18/mar./2022.
- Prado, G. do V. T. (2018). O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica: uma aposta dialógica. In.: SERODIO, Liana Arrais et al (Orgs.). *Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa*. vol.1: a intriga e a narrativa histórica. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Rios, T. A. (2008). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Schmidt, M. A. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- Silva, A. M. M. (2013). A formação centrada na escola como estratégia institucional. In.: GATTI, Bernadete A. et al (Orgs.). *Por uma política de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp.
- Suárez, D. H. (2010). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Thums, J. (2007). *Ética na educação*. Canoas: Ed. Da Ulbra.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CPNQ). É Professor Adjunto I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA. <https://orcid.org/0000-0003-1893-1316> joelsonmorais@hotmail.com

² Vale ressaltar que o Polifonia é vinculado a dois grupos de pesquisa, um é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e o outro é o Grupo de Pesquisa Vozes da Educação coordenado pela Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, em São Gonçalo (RJ).

³ Inês Bragança no grupo Polifonia (UNICAMP/GEPEC-UERJ/VOZES) e os pesquisadores que fazem parte deste, tem utilizado o termo *pesquisaformação* junto e em itálico numa só palavra, por uma escolha política, metodológico e teórico-epistemológica, pautados pela abordagem dos estudos nos/dos/com os cotidianos que foi uma corrente de pesquisa fundada no Brasil na década de 1980 por Nilda Alves, professora da UERJ. Tal uso das palavras nesse formato, tem a intenção de romper com o modelo clássico e hegemônico de produzir conhecimento, e, portanto, juntar duas ou mais palavras, tem a intenção de dá outros tantos significados e sentidos à ciência, com a acentuada dimensão da criatividade, autonomia e transgressão que possa ser empreendida pelo pesquisador.

⁴ La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar (SUÁREZ, 2010, p. 181).

⁵ [...] La narrativa, en sí, se ha transformado en una cuestión interesante, y con ella los modos en que devenimos, construimos y somos contruidos en la trama de la vida social. (PORTA, 2020, p. 1754).

⁶ [...] potencia expansiva que tiene la perspectiva biográfica y narrativa en la recuperación de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos (PORTA, 2020, p. 1755).



NARRATIVAS SOBRE LA LECTURA COMO EXPERIENCIA

NARRATIVES ABOUT READING AS AN EXPERIENCE

NARRATIVAS SOBRE A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Laura Dayana Contreras Fagua¹

Luz Estela Galindo Zambrano²

Resumen

El artículo que se presenta hace parte de un proceso de indagación y análisis que se desarrolló en el marco del proyecto de investigación "La experiencia de la lectura y la escritura en la infancia: narrativas y configuraciones" del grupo de investigación Rizoma³ con apoyo de la Fundación Pedagógica Rayuela, especialmente a los niños, niñas e intercesoras⁴ de los grupos Semillas, Baobad y Urdimbre; quienes hicieron parte de la población que contribuyó a la consolidación de la propuesta. Dicho estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo apoyado en la investigación narrativa, desde la cual, resulta fundamental la expresión de la experiencia a través del relato y el proceso de construcción de sentido. En el marco de la experiencia investigativa se indaga la siguiente pregunta ¿Cómo hacer de la lectura un espacio-tiempo de pensamiento y de escucha? Y para dar una posible respuesta a la misma, se establece como objetivo propiciar espacios de lectura fundamentados en la escucha y el desarrollo del pensamiento narrativo, lo que nos permitió documentar dos categorías de análisis, las cuales son: espacio - tiempo a través de la lectura y vínculos que produce la lectura.

Palabras clave: lectura; infancia; maestras en formación; narrativas; experiencia.

Abstract

The article presented is part of a process of inquiry and analysis that was developed within the framework of the research project "The experience of reading and writing in childhood: narratives and configurations" of the Rizoma research group. This study is based on a qualitative approach supported by narrative research, from which the expression of experience through the story and the process of meaning construction is essential. Within the framework of the investigative experience, the following question is investigated: How to make reading a space-time of thought and listening? And to give a possible answer to it, the objective is to promote reading spaces based on listening and the development of narrative thinking, which allowed us to document two categories of analysis, which are: space - time through the reading and links that reading produces.

Keywords: reading; childhood; teachers in training; narratives; experience.

Resumo

O artigo apresentado insere-se num processo de investigação e análise que se desenvolveu no âmbito do projeto de investigação "A experiência da leitura e da escrita na infância: narrativas e configurações" do grupo de investigação Rizoma. Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa apoiada na pesquisa narrativa, a partir da qual a expressão da experiência por meio da história e do processo de construção de sentidos é essencial. No quadro da experiência investigativa, investiga-se a seguinte questão: Como fazer da leitura um espaço-tempo de pensamento e escuta? E para dar uma

respuesta possível a isso, o objetivo é promover espaços de leitura a partir da escuta e do desenvolvimento do pensamento narrativo, o que nos permitiu documentar duas categorias de análise, quais sejam: espaço-tempo pela leitura e vínculos que a leitura produz.

Palavras-chave: leitura; infância; professores em formação; narrativas; experiência.

Recepción: 14/10/2021

Evaluado: 03/02/2022

Aceptación: 19/02/2022

Introducción

En el presente artículo se da a conocer una experiencia investigativa que se llevó a cabo durante un año, posibilitando otras miradas sobre la lectura, desde perspectivas no convencionales vinculadas a la construcción de experiencia. En tal sentido, el texto habla sobre aquellos caminos que nos condujeron por la indagación y la reflexión como maestras de educación preescolar en formación. De esta experiencia se recupera el relato en torno a la construcción de nuevos sentidos en torno a la lectura. Como parte de la fundamentación teórica del proyecto se tuvo en cuenta aportes de autores como Skliar (2015), Kohan (2009), Larrosa (2003) y Freire (1998), los cuales provocaron inquietudes, pensamientos y argumentos en nosotras en torno a la infancia, la lectura y la experiencia.

Epistemológica y metodológicamente el proyecto se fundamenta en la investigación cualitativa, dada su aproximación natural e interpretativa a la subjetividad desde un proceso abierto y flexible. En cuanto a la ruta metodológica, se asume un diseño basado en lo propuesto por la investigación narrativa, que recurre al empleo de diferentes técnicas de recolección de información como, por ejemplo: relatos de experiencia, narrativas individuales y colectivas, entrevistas conversacionales y registros de diarios de campo de la experiencia compartida. Dicho proceso se desarrolló en cuatro fases: contextualización, experiencia, resignificación y reconstrucción.

El escrito se presenta en un lenguaje narrativo, debido al tipo de investigación desarrollado. En la parte final, se presenta parte del análisis, de acuerdo con las categorías que emergieron, se da cuenta así, de la re-significación de la experiencia, de la reconstrucción de las vivencias que se tuvieron a lo largo de la aventura de este significativo viaje, un viaje de nuevos andamiajes y caminos que los íbamos encontrando y reconstruyendo a lo largo del andar, el cual, permitió documentar dos categorías emergentes en relación con los espacios-tiempos de lectura y los vínculos que produce con la misma.

Miradas teóricas

Para empezar, quisiéramos plantear la inquietud por la infancia, detenernos a pensar un poco mejor el tiempo de la infancia, para esto, podríamos considerar el juego, una experiencia que nos es común, algo que de alguna forma dejó una marca, un recuerdo que vivirá en la memoria siempre. En el juego se vive de otra manera el tiempo; podemos decir que no hay un tiempo secuencial, sino que es más bien un tiempo intenso, en palabras de Kohan (2009) "En ese caso la lectura nos llevaba a pensar la infancia como un poder real. En el reino infantil, que es el tiempo aiónico, no hay sucesión, ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración"

(p. 20). En otras palabras, es un tiempo de vida y este es el tiempo en el que se puede disfrutar, gozar, equivocarse, inventar y pensar.

Sin embargo, los adultos tendemos a movilizarnos en otro tiempo, al que Kohan denomina como tiempo cronológico, un tiempo de afán y de deseo por lo inmediato, es así, que bombardeamos a los niños y niñas con preguntas sobre el futuro, porque tristemente nuestro mundo adulto se encuentra en una realidad forjada por el deseo de un futuro mejor, sin tener en cuenta el pasado, sin tener en cuenta el presente; deseamos con tanta fuerza lo inmediato pero no nos detenemos a disfrutar, ni a vivir lo que está sucediendo en el presente, en el ahora, algo muy opuesto a lo que hacen los niños pues como lo menciona Skliar (2015):

Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje. (p. 189)

En relación con lo anterior surge la siguiente inquietud ¿Qué pasa si nos detenemos un momento a pensar en todas las posibilidades que existen en la cotidianidad para leer?, Tendríamos una lista muy larga, pero para entenderlo debemos salir de la idea de lectura como decodificación, es aquí, en donde podemos hablar de la lectura como experiencia a partir del deseo de comunicar y escuchar y no solo desde los resultados de conocimientos adquiridos, de si el niño o niña aprendió a leer antes del tiempo estimado o si aprendió a leer con fluidez y respetando los signos; la lectura desde la experiencia acoge otros aspectos no textuales, como las emociones y no solo las propias también las de otros, la lectura no solo produce conocimiento, también inquietud, conversación, sentidos y atención a otros, en palabras de Freire (1998):

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje, cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. (p. 54).

Día a día recorreremos un camino sin fin, que se destaca por las estaciones que hacemos y lo que encontramos en ellas; en la vida cotidiana estamos siempre expuestos a lo infinito de la lectura, cuando conocemos personas nuevas, cuando interactuamos con aquellos que han estado siempre. Podemos decir entonces que la fuerza de todo lo que leemos puede asociarse con aquel aroma, que al sentirlo de inmediato, trae a nuestra mente un mundo de recuerdos, todo queda ahí, esperando para salir de nuevo, pero de otras formas, todo queda ahí, para constituir nuestra relación con el mundo, con nosotros mismos lo que vivimos y sentimos, lo que leemos y escribimos refleja una parte de nosotros que nace a partir de las conexiones con el exterior y que a su vez, alimenta el interior "Leer, entonces, podría ser una experiencia de alteridad, cuyas consecuencias difieren de lectura a lectura, de lector a lector" (Skliar, 2015, p. 99).

Es aquí, en donde la conversación ocupó un lugar importante en el desarrollo del proyecto pues cuando hablábamos de conversación, podíamos sentir que algo palpitaba en nuestra mente, algo que se nos estaba escapando, algo que al igual que la conversación también resultó vital en nuestra búsqueda de respuestas; conversar no sería posible sin la capacidad de escuchar, pero cuando hablamos de la escucha no hacemos referencia solo a la capacidad de percibir sonidos, sino a estar expuestos a

aquello que no sabemos, que no queremos o incluso de aquello que no sabíamos que necesitábamos, es salir de nosotros y escuchar qué es lo que está pasando afuera, aquí su relación con la conversación, aquí su relación con la alteridad; porque es algo que está en el exterior, como lo sostiene Larrosa (2003);

Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo... una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de transformación. (p. 29)

La escucha es una forma de resistir a lo que Skliar llama la mismidad del yo, es decir, a evitar salir de nuestro propio pensamiento, sin estar abiertos a otras formas de pensar, observar y sentir lo que nos rodea; un ejemplo de la mismidad del maestro, podría ser cuando convertimos un texto en algo que debemos analizar, desde lo que creemos que debe ser analizado, teniendo en cuenta solo nuestra visión del asunto y no las demás, allí no solo se pierde la voz de la infancia que ha leído, sino también la voz de aquellos a quienes se lee, allí no solo perdemos la capacidad de escuchar; también perdemos la posibilidad de transformación, pero ¿Qué pasa si salimos de la presencia del texto (una lectura mecánica) para concentrarnos en su ausencia (una lectura subjetiva)? Y ¿si reconocemos la existencia de esa voz que está ahí dispuesta a ser escuchada? La escucha solo es posible si se está dispuesto a resistir tanto a nosotros mismos como a lo impuesto, si se está dispuesto a ser transformado;

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. (Larrosa, 2003, p. 30)

Se podría decir que estamos siempre en aquel constante movimiento con lo que se vive y lo que hacemos de eso, algo que nos hace humanos. Cuando hacemos referencia a lo humano, a su relación con la lectura y la experiencia, tomamos distancia de aquella percepción en donde se cree que lo que sabemos es lo mismo que somos y es precisamente desde este punto en donde surge la formación humana, pues esto que somos nace de eso que nos pasa, como un devenir plural en relación a como vemos y percibimos; en especial desde aquella parte plural en donde nos cuestionamos sobre ¿Cómo cambiamos estando juntos?

Metodología

Dentro del contexto de la investigación cualitativa, se opta por la investigación narrativa ya que, como método permite el desarrollo de un proceso abierto y flexible, que recurre al empleo de diferentes técnicas de recolección de información como, por ejemplo: relatos de experiencia, narrativas individuales y colectivas, entrevistas conversacionales, registros de diarios de campo de la experiencia compartida. La investigación narrativa tiene en cuenta aspectos de orden afectivo y experiencial que emergen a través del relato como manifestación de la subjetividad. Los relatos no solo cuentan lo que se hace, también lo que se siente, como afecta lo que sucede o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un

modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas (Bolívar y otros, 1998).

Continuando con el desarrollo de la metodología, la metodología, es preciso mencionar que la experiencia se llevó a cabo en el contexto educativo de la Fundación Pedagógica Rayuela, la cual es una institución escolar privada, ubicada en el barrio JJ Camacho, en la ciudad de Tunja. En el desarrollo de la investigación, participaron niños y niñas de los grupos semillas³ y Baobad de 4 y 5 años y del grupo Urdimbre conformado por 15 niños de edades entre los 7 y 8, contando a su vez con el apoyo de las intercesoras y de nosotras como investigadoras liderando el proyecto.

Para este proyecto de investigación, se utilizaron algunas técnicas de recolección de información como lo fueron los *registros de observación o diario de campo*, los cuales, se emplearon durante la primera fase metodológica con la intención de explorar de manera inicial el contexto. Otra de las técnicas utilizadas en la segunda fase metodológica por parte de las investigadoras fueron los *relatos de experiencia*, contruidos por los niños y las niñas y nosotras como investigadoras quienes también participamos de este proceso, en los que se registraron aspectos de la experiencia construida en torno a la pregunta de investigación, ya que, como lo mencionan Rodríguez & Almeida (2020):

La narrativa puede contribuir para reducir el abismo entre la prescripción curricular y las experiencias sociales de los sujetos que viven el currículo, y a su vez le permite al sujeto decir su palabra sobre sí y sobre el mundo, en diálogo con este, en defensa de su lugar en la historia como ser consciente de su historicidad y de su acción. (p. 212)

Así mismo, se tuvieron en cuenta narrativas orales por parte de los niños y niñas en torno a sus saberes y miradas sobre la experiencia construida en torno a la lectura. Y finalmente, se mencionan las entrevistas las cuales estuvieron orientadas a través de preguntas dinámicas que buscaron incentivar el interés de los entrevistados por narrar aspectos de su experiencia educativa, este instrumento se trabajó con las intercesoras³ y la directora de la Fundación.

Procedimiento

En esta investigación se dio prioridad a los procesos enfocados en la transformación de la visión de lectura, como medio para construir vínculos, dando paso a lo que emergía de cada momento por parte de los niños y niñas, las intercesoras² e incluso nosotras mismas, es decir, no contemplábamos el avance escolar como un fin pues le dábamos más importancia a lo que pasaba con los niños y niñas en términos de su relación con la lectura, desde un sentido emocional y reflexivo, en palabras de Otero (2017):

El lugar del aprendizaje ha dejado de ser un espacio pasivo, y, sin duda, el mundo subjetivo de los estudiantes está permeando de forma constante sus procesos educativos, la manera en cómo asimilan y elaboran el conocimiento. Por eso, el diario, al gestar una mirada en sus propios procesos como aprendices, resulta una apuesta interesante para construir una didáctica más inclusiva entre la vida personal y el mundo institucional (p. 163)

En relación a lo anterior, se tuvieron en cuenta cuatro fases para el desarrollo del proyecto de investigación, las cuales se describen a continuación:

Durante la primera fase denominada **contextualización** se desarrollaron los primeros ejercicios de observación y algunas entrevistas exploratorias a través de las cuales se buscó reconocer y reconstruir de manera narrativa aquellos elementos de tipo cultural,

escolar y familiar constitutivos de la experiencia de lectura construida por niños, intercesores y padres de familia de la fundación.

En un segundo momento se realizó la fase de la **experiencia**, en donde junto con los niños, niñas e intercesoras se propiciaron encuentros de lectura, inicialmente bajo la modalidad de encuentros literarios y posteriormente a través de un club de lectura. Estos espacios estuvieron dinamizados por la posibilidad de leer colectivamente, pensar y conversar en torno a las diferentes historias convocadas.

La **resignificación** surgió como una fase del proceso, que dio paso a la construcción de nuevos sentidos y significados sobre la experiencia, inicialmente a partir de las categorías temáticas infancia-lectura-experiencia, la cuales dieron origen a las categorías emergentes. Este proceso implicó ejercicios permanentes de relectura y reescritura de la información recolectada.

Finalmente se realizó la **reconstrucción** que surge como fase final de la investigación, se hace a partir de la documentación de las categorías emergentes, allí se reconstruyó la experiencia colectiva mediante un relato que da cuenta de las huellas, sentidos, aprendizajes y elementos constitutivos de la experiencia que tuvo lugar en torno a la lectura. En dicho texto se recuperan diferentes voces narrativas.

Análisis y resultados

En este apartado se desatacarán las dos categorías que emergieron de la experiencia investigativa, a saber, tiempo-espacio de la lectura y vínculos que produce la lectura, a partir de las cuales, se intenta responder -desde un ejercicio de escritura narrativa- a las preguntas formuladas inicialmente

Es así que, el proceso de análisis permite reconocer dos aspectos importantes, relacionados con la experiencia: el “espacio-tiempo de la lectura” en medio de los cuales los niños y niñas se conectan con la lectura de textos literarios. El primero, tiene que ver con la construcción de un contexto de encuentro entre el lector y la lectura y el segundo es el tiempo que se transforma en la posibilidad de poder disfrutar, cuando se asume la postura de lector, de acuerdo con Otero (2017): “Todo viajero era un descubridor; y la palabra impresa en su libreta viajera, una forma de hacer visible su viaje para los demás” (p.157). Partimos por reconocer el misterio de la lectura, su magia, su enigma, algo que nos sugería que había algo por indagar y en ese camino encontramos a Rayuela, una Fundación Pedagógica que nos recibe y nos brinda en un primer momento la oportunidad de observar el proceso de lectura de los Rayuelos⁵, a medida que fuimos conociendo el contexto e interactuando tanto con los Rayuelos como con las intercesoras encontrábamos aspectos muy interesantes, como por ejemplo; “cada niño tiene un ritmo y cada niño tiene una forma de aprender y es ahí donde se respeta su diferencia...(E.I.L)”. El fragmento mencionado anteriormente, hace referencia a una entrevista con una de las intercesoras; escuchar y releer esto, en aquel momento resultó ser novedoso para nosotras, sin embargo, ahora que intentamos volver por aquel camino construido resulta imposible dejar de pensar en la transformación de estas primeras impresiones que dejaban los relatos de ellas, ahora podemos decir que vemos las cosas diferentes, más ampliamente, ahora, más allá de parecernos novedoso el hecho de que tengan en cuenta el ritmo de cada niño o niña para aprender, nos resultó inquietante, porque cuando hablamos del ritmo de cada niño podemos hablar también sobre el tiempo que le toma aprender.

Rayuela era entonces un espacio que no se regía por la presión del tiempo cronológico; ahora que volvemos a retomar esto, surge entonces, la siguiente inquietud ¿Cómo es la

relación entre infancia y temporalidad? ¿Lectura y tiempo? esto resultaba vital, ya que, como lo menciona Kohan (2009) "el modo en que pensemos la temporalidad de alguna manera afecta el modo en que pensamos la infancia" (p.17). De esta forma, nuevamente afirmábamos la importancia de tener en cuenta el tiempo aiónico no solo para la infancia también para la lectura.

Al detenernos y resistir ante el implacable tiempo cronos, hubo un aspecto que emergía con más fuerza y se enfocaba en la manera en cómo estos espacios provocaban otras formas de lectura a la hora de relacionar sus diferencias y similitudes con los espacios propios; esto impulsaba a los niños a contar aquellas relaciones que construían y de aquellas preguntas que surgían allí; por ende, nosotras como investigadoras a su vez también hacíamos la lectura de este espacio, si lo pensamos de forma más detenida podemos decir que se estaba formando una gran red de lectura, los niños y niñas leían el contexto, se leían entre ellos y nosotras los leíamos a ellos, sin planearlo o anticiparlo estábamos construyendo "un algo", "algo otro" de forma colectiva; en ese momento tan solo nos inquietaba la forma en como todo iba pasando pero ahora podemos decir que aquellas lecturas que hicimos nos llevaron a re-encontrarnos en un espacio común, nos llevaron a conversar con aquello que leímos; de acuerdo con Otero (2017):

Entonces, la auto etnografía es una narración del yo, y es parte de un relato autobiográfico con fines de conocimiento tanto individual como social; como práctica de escritura en los trabajos de campo o en los estudios específicos de casos, apuesta no solo a lo creativo sino a una reflexión contextual donde el otro y sus circunstancias tiene una incidencia en el científico social y en su mundo interior que también es susceptible de ser transformado. (p. 157)

Es así que, en medio de conversaciones surgían inquietudes y reflexiones de las que se podían visualizar otros tiempos, otras lecturas, como cuando en un encuentro le preguntamos a Antonio (Toño) ¿por qué no había dibujado nada aun? Él me contestó "*porque estoy organizando en mi cabeza que quiero dibujar*" (N. O. Toño); cuando nos cuestionamos sobre la relación de infancia y tiempo tuvimos que volver a retomar nuestros recuerdos y entre ellos estaba este, en ese momento cuando le preguntamos a Toño tal vez solo nos sentíamos preocupadas por la presión del tiempo cronológico, si los niños podrían terminar antes de que terminara la jornada, pero al re-leer de nuevo aquel momento, logramos observar que la infancia se toma su propio tiempo para pensar, la infancia no se rige por la presión del tiempo cronológico, la infancia se toma su tiempo, somos nosotros los adultos inmersos en lo inmediato que imponemos esa presión.

De otro lado, la categoría "vínculos que produce la lectura", permite destacar el entramado de relaciones que se despliegan a partir de la lectura. En medio de nuestros encuentros literarios y del club de lectura, se construyeron relaciones que nos permitieron interrogarnos sobre los vínculos se activan a partir de la lectura, nos permitió también reflexionar sobre la construcción del sí mismo en relación con la alteridad del texto, sobre lo otro y eso que nos hace seres de experiencia. Al iniciar este viaje hacia lo desconocido y lo nuevo sentíamos muchos miedos, el no saber qué hacer en ocasiones, cómo propiciar otro tipo de encuentros con la lectura, el no caer en lo mismo de siempre, el estar atentas al recorrido del viaje y reconocer los aprendizajes en medio de la travesía, sentimos una sensación de inquietud frente a lo que podría o no pasar; a pesar de todo esto seguimos adelante con el apoyo de las intercesoras, de nuestra directora de tesis, con el apoyo y acogimiento de la directora del Rayuela, ya que ella fue quien nos brindó la posibilidad de estar aquí, y gracias al interés por parte de los

Rayuelos, en ellos encontramos a unos niños abiertos a las diversas situaciones, conversadores y dispuestos a construir relaciones de aprecio, de aprendizajes de comprensión y a veces hasta de familiaridad, en otras palabras Jiménez & Gordo Contreras (2014):

El acercamiento entre literatura, lengua y escritura surge de la estructura cultural, donde el sujeto construye su relación con el lenguaje, de tal forma que la combinación de los términos no genera una relación individual, sino la evidencia subjetiva del trabajo extensivo de la escuela (en este caso el jardín infantil) sobre un sujeto y una cultura en particular: los niños y las niñas, generando ciudadanos autónomos para la lectura y por ende para la escritura, que sienten placer por lo que leen. (p. 161)

Las narrativas de los niños impulsaban un deseo de continuar con el proceso investigativo pues era inevitable no sentirse identificado con aquello que sentían, contaban y opinaban, como por ejemplo con Juan Diego que en nuestro encuentro de despedida nos comentó lo siguiente: *"no me ha parecido nada malo el grupo, en algunas partes no me gustaba por el internet"* (N.O. JuanDi) y a Esteban quien en la lectura de cuentos favoritos dejó como conclusión la siguiente frase *"cuando haces una cosa con mal carácter, siempre dejas una herida"* (N.O. Esteban) y finalmente niños y niñas dispuestos a construir relaciones de aprecio *"me gusta la actitud de ustedes (nosotras)"* (N.O. Sofía) estas narraciones orales de los niños y niñas contribuían a la sensación de calidez y empatía; ya que, ellos se atrevían a contarnos cosas de su vida, de lo que estaban pasando, todo esto nos llevó a consolidar una relación de lectura, hablando de eso nuevo, en palabras de Skliar (2015):

Lo nuevo no es, solo, una ráfaga, un relámpago, una sílaba: es la novedad de un mundo que, de otro modo, permanecería reseco, infértil, detenido en la absurda repetición de sí mismo. ¿Cómo recibir lo nuevo, como hacerlo sin saber de qué se trata, que rumbo tomará, que travesía seguirá sin nosotros? Se trata de un gesto entre tiempos, entre pasados y porvenires, un gesto pequeño, humilde: [...] (p. 187).

Esas emociones que permiten salir del lugar en el que se está, permite la movilización y la reflexión, eso fue lo que más apreciamos y agradecemos de los niños de Rayuela. A lo largo de los encuentros, nos fuimos dando cuenta que los niños nos permitían reconocer otras formas de lectura, habitar otros tiempos en donde podíamos sentarnos a leer, a conversar sobre las historias, logramos conectarnos a partir de eso que sentíamos y hubo momentos de reflexión en donde como maestras en formación algo nos alteraba, nos movía, surgían muchas preguntas y eso no nos permitía explorar otras posibilidades. De esta manera, fuimos cultivando distintas preguntas, como ¿cómo posibilitar el encuentro? Y ya no de preguntas como ¿si alcanzara el tiempo o no?, descentrar la mirada de lo planificación a la construcción de experiencia nos permitió reconocer la importancia del encuentro, de los vínculos, de los afectos, como se menciona en el diario de Laura:

"Cuando conversamos sobre el cuento "cuando tengo miedo" muchos niños nos contaban que le tenía miedo a un virus que se llama covid-19 porque este no les permitía salir a jugar, porque los mantenía en casa encerrados; escuchar esto trajo a mi todos los recuerdos y emociones que sentí cuando inicio la cuarentena, estar sola, encerrada, quedarme sin trabajo, observar cómo cada uno de los planes que tenía se venían abajo" (R.E. L4)

Es así, que a partir del darle tiempo al conversar iban emergiendo nuevas posibilidades de relación no solo con los niños sino también con la lectura, una relación más cercana, no basada en el contenido literal de los textos, sino la posibilidad de pensar juntos las

historias, de pensarnos a nosotros mismos, de explorar las relaciones entre el texto y el contexto, lo cual nos permitió pensarnos como maestras desde la relación pedagógica con las infancias, habitar la infancia.

Conclusiones

A partir de la experiencia con los niños, niñas y maestras con quienes se desarrolló la investigación, es posible pensar y afirmar que la lectura no se reduce a la decodificación de los textos, ya que, esta visión deja por fuera aspectos de orden afectivo y vivencial fundamentales dentro de la experiencia lectora. Por el contrario, la lectura posibilita ir más allá de lo que dicen las palabras, construir nuevos sentidos y significados, sentirse con-movido, inquietarse, ponerse en diálogo con historias propias y con las historias de otros.

Teniendo en cuenta las dos categorías que emergieron, se puede concluir que la lectura tiene un espacio y un tiempo distinto al cronológico, es decir, cuando se lee se abre paso a un espacio en donde las historias propias y las de otros toman un lugar fundamental para ser revividas y escuchadas a la hora de ser contadas, el tiempo de estos espacios se convierte en una oportunidad para divertirse y aprender en relación a lo que narran los demás; de igual manera, podemos afirmar que la lectura construida como experiencia nos conecta con los otros y con lo otro de una manera muy formativa, en otras palabras, detenernos a escuchar y conversar sobre las historias que leemos nos acerca a nosotros mismos, a los otros, y nos permite construir un vínculo diferente con el mundo.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Caracas, Venezuela: el perro y la rana.
- Jiménez, M., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151–170.
<https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México, D.F: editorial progreso S.A de C.V.
- Larrosa, J. (2003). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Separata revista educación y pedagogía*.
- Larrosa, J & Skliar, C. (2013). *Entre pedagogía y literatura*. España, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Otero, A. (2017). El diario: La escritura autobio-gráfica en su dimensión sociocultural y sus posibilidades cognoscitivas y creativas. p.151 – 167.
<https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6961>
- Otero, A. (2016). Definiciones y aproximaciones teóricas al género de la literatura de viajes. p, 65-78. [http:// dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5701](http://dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5701)
- Rodríguez, A., & Almeida, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 205-226.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. España, Madrid: Miño y Dávila Editores.

Notas



¹ Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, semillera grupo de investigación Rizoma Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4627-1490> laura.contreras01@uptc.edu.co

² Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, semillera grupo de investigación Rizoma Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. luzesithagalzamb@gmail.com

³ Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

⁴ Intercesoras: nombre que se le da a las maestras en Rayuela.

⁵ Rayuelos: nombre que se le da a los estudiantes que pertenecen a la Fundación Pedagógica Rayuela.



ORIENTAÇÃO SEXUAL E ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESCOLA, FAMÍLIA E ISOLAMENTO SOCIAL

SEXUAL ORIENTATION AND CHILD ABUSE: SCHOOL, FAMILY AND SOCIAL ISOLATION

ORIENTACIÓN SEXUAL Y ABUSO SEXUAL INFANTIL: AISLAMIENTO ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL

Gabriella De Oliveira Dias¹
Jonê Carla Baião²

Resumo

O presente trabalho analisa como escolas e professores podem contribuir na prevenção de possíveis casos de abuso sexual infantil durante a pandemia da Covid-19. Através do currículo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentamos um debate sobre a importância da educação sexual nas escolas, evidenciando o tema através da narrativa de um caso de abuso sexual, sofrido na infância, por uma das autoras deste texto. Partindo dessa narrativa, entendemos que ela pode ser potencializadora como reflexão e ação na prática escolar. E dessa forma buscamos responder à seguinte questão: em tempos de isolamento social, com escolas e creches fechadas, como nós, professores, podemos minimizar e talvez contribuir, a distância, com as possíveis vítimas de abuso sexual infantil.

Palavras-chave: narrativa; abuso infantil; educação sexual na escola; isolamento social; currículo escolar

Abstract

This paper analyzes how schools and teachers can contribute to the prevention of cases of child sexual abuse during the Covid-19 pandemic. Through the curriculum and national Curriculum Parameters – PCN's - we present an on the importance of sex education in schools, highlighting the theme through a narrative of a case of sexual abuse, suffered in childhood, by one of the authors of the tex. Based on this narrative, understand that it can be potentiating as reflection and action in school practice. And is this way we seek to answer the following question: in times of social isolation, with school a nurseries closed, as we, teachers can minimize and perhaps contribute, victims of child sexual abuse.

Keywords: narrative; child abuse; sex education at school; social isolation; school curriculum.

Resumen

Este trabajo analiza cómo las escuelas y los docentes pueden contribuir a la prevención de posibles casos de abuso sexual infantil durante la pandemia de Covid-19. A través del currículo y los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN's - presentamos un debate sobre la importancia de la educación sexual en las escuelas, evidenciando el tema a través de una narración de un caso de abuso sexual, sufrido en la infancia, por uno de los autores del texto. En base a esta narrativa, entiendo que puede ser un potenciador como reflexión y acción en la práctica escolar. Y de esta manera buscamos responder a la



siguiente pregunta: en tiempos de aislamiento social, con escuelas y guarderías cerradas, como los maestros podemos minimizar y quizás contribuir, a distancia, a las posibles víctimas de abuso sexual infantil.

Palabras clave: narrativa; abuso de menores; educación sexual en la escuela; aislamiento social; plan de estudios de la escuela.

Recepción: 03/07/2021

Evaluado: 18/12/2021

Aceptación: 07/03/2022

1- Introdução

O caso do abuso sexual sofrido por uma criança de 10 anos em 2020, no Estado do Espírito Santo, Brasil, repercutiu nos veículos de imprensa, nas redes sociais, nos aplicativos de conversa, na troca entre pares, na família e na sociedade. A reportagem exibida pelo Jornal Nacional no dia 15/08/2020, mostrou esse caso bárbaro:

A menina deu entrada em um hospital na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo, na semana passada. Ela sentia dores no abdômen. Um exame de sangue mostrou que ela estava grávida. A menina contou que era estuprada pelo próprio tio. A polícia investigou o caso e em menos de dez dias concluiu o inquérito. O tio da criança foi indiciado por estupro de vulnerável e ameaça.

Casos como o que aconteceu com essa criança infelizmente não são raros. No ano de 2018, dados do Ministério da Saúde apontavam que a cada uma hora 3 ou 4 crianças eram abusadas no Brasil, totalizando 32 mil casos, o maior número desde 2011. Em maio de 2020, fatos informados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), mostraram que, dos 159 mil registros atendidos pelo disque Direitos Humanos ao longo do ano de 2019, 11% foram de denúncias sobre o abuso infantil, algo em torno de 17 mil ocorrências. Não sabemos ao certo se houve uma diminuição nos casos entre os anos de 2018 e 2019, já que no atual governo do Presidente Jair Bolsonaro a articulação entre a sociedade civil e os órgãos governamentais não tem avançado em diálogos produtivos para combater o abuso sexual infantil de modo mais efetivo. Alguns programas foram extintos, entre eles o *Escola que Protege*, do Ministério da Educação.

Com a pandemia da Covid-19, doença ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que afetou todo o mundo, a identificação do abuso sexual infantil pode agravar ainda mais, já que creches e escolas, públicas e particulares, estavam com as aulas suspensas. Essa suspensão foi uma das medidas de prevenção e isolamento social, seguindo as orientações e protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS). Ao declarar uma pandemia, ficam mais evidentes os riscos que todos nós estávamos correndo, o que para D’Amaral (2020, p.14) significa “não há mais, em tese, vírus local; todo vírus tem vocação global, todo vírus é potencialmente pandêmico”.

A escola que sempre esteve com as portas físicas abertas, estava fechada, modificando a sua relação com os alunos no ensino-aprendizagem, mas também na sua relação social. Essa mudança estava nítida para nós professores, já que pensar a nossa realidade como duas professoras de rede pública, em tempos de pandemia, alterou a nossa prática reflexiva no “novo normal”. Essa realidade modificou a escola que conhecíamos, assim como aborda Nóvoa e Alvim:

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o logo século escolar, iniciado a 150 antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (2021, p. 2)

Com fechamento das escolas e creches o vínculo com outros adultos, fora do núcleo familiar, ficou comprometido, o que poderia dificultar ainda mais na identificação do abuso infantil. Possivelmente uma das maneiras de perceber e denunciar o abuso acontecia dentro das escolas, principalmente pelos professores que poderiam observar mudanças no comportamento e marcas no corpo das crianças, através de um olhar atento e escuta sensível, sendo um aliado na rede de proteção e cuidado nos direitos das crianças e adolescentes. Segundo a cartilha de Saúde Mental e Atendimento Psicossocial na Pandemia COVID-19, do Ministério da Saúde em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), “evidências mostram que a violência e vulnerabilidade aumentam durante os períodos de encerramento escolar, associadas às emergências complexas, as quais aproximam-se das características da pandemia da COVID-19” (2021, p. 6).

Se as crianças estavam em casa, tendo contato frequente com o abusador, como protegê-las? Como nós, professores, podemos ajudar, mesmo à distância? Uma das respostas que nos parece ser mais assertiva é a educação sexual, em especial nos espaços e nos cotidianos escolares, já que ela se diferencia da educação sexual recebida pelos responsáveis. Conforme elucida Silva e Martins (2021) a respeito do senso comum acerca da educação sexual:

Nos últimos anos, a educação sexual ganhou reforço como uma prática que pode auxiliar na educação e informação sobre abuso e exploração sexual de crianças e jovens. Muitas campanhas educativas e relacionadas trazem formas de chegar ao atendimento de instituições que podem circunscrever a ‘proteção integral’ das faixas etárias mais vulneráveis.

A educação sexual ganhou destaque, talvez, na mesma proporção que o caso da criança relatado no início do texto. “Quem ensina sexo para a criança é o papai e a mamãe. Escola é lugar de aprender física, matemática, química. Esse é o objetivo da educação”, afirmou o presidente eleito Jair Bolsonaro numa coletiva de imprensa em 2018. A grande questão que permeia a discussão acontece porque uma parcela da população brasileira, e inclusive o Presidente Jair Bolsonaro acredita que a Educação Sexual seja ensinar a fazer sexo. Será que o objetivo da educação sexual nas escolas seja “ensinar” a fazer sexo ou ensinar o que é a Orientação Sexual? Será que ensinar o respeito ao corpo - aqui ressaltando o conhecimento e o funcionamento dos órgãos reprodutores - a permissão de quem deve ou não o tocar, as formas de contracepção existentes tanto para doenças sexualmente transmissíveis como de uma gravidez indesejada - seja ensinar a fazer sexo? Dessa maneira, quando algum sujeito articula que na escola ensinar Educação Sexual é ensinar a fazer sexo, ele está reproduzindo uma ideia, ou até mesmo uma ideologia, vinculada ao caráter conservador ou neoconservador da sociedade brasileira. Podemos afirmar que, contrapondo essa ideologia, os conhecimentos que emergem através da Educação Sexual dizem respeito a uma parcela de professores que estão “comprometidos com as tessituras de currículos pensados-praticados voltados a ressignificar as práticas cotidianas e a emancipação” Gonçalves (2019, p.10).

Para responder as perguntas que suleiam este trabalho nos baseamos no currículo educacional, e através dele, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caderno de

Orientação Sexual. Assim, para Gonçalves, é preciso compreender que o currículo escolar pode ser um espaço de ultrapassar barreiras que limitam a prática dos professores "(...) sentimos a necessidade de compreender os currículos como documentos tecidos em redes de conhecimento e de subjetividades complexas, marcadas pela imprevisibilidade e pela provisoriedade constantes" (2019, p. 7). A educação sexual nas escolas faz parte dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), cujo objetivo é promover discussões e reflexões por parte da equipe pedagógica, dos professores e responsáveis, cujo foco é diferenciar dos ensinamentos no âmbito familiar. Além de garantir e respeitar os direitos das crianças, conforme acrescenta Ristum (2014, p.3) "a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal de 1988, reconhecendo, pela primeira vez, a criança como sujeito de direitos, os quais deveriam ser respeitados e assegurados pela família, Estado e sociedade".

2- Metodologia

O presente trabalho trata de uma revisão bibliográfica a respeito da temática "abuso sexual infantil" e pandemia, dialogando no campo da educação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), onde, através do caderno Orientação Sexual, de caráter transversal, dispõe suas recomendações. Ao longo do texto trataremos uma narrativa que pode contribuir para uma reflexão acerca da importância da educação sexual nas escolas, trata-se do relato de um abuso sexual sofrido por uma das autoras deste trabalho quando ainda era criança. Assim, elucidamos a arguição que pretendemos fazer, o que Benjamin (1985, p.198) chama de "experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores".

A escolha pela narrativa é por acreditar que somos todos narradores das nossas histórias de vida, assim como acrescenta Ferraço e Magalhães (2012, p. 6) "conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, tem como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para constituição do projeto coletivo".

Acreditamos na potência provocativa de narrativas para, possivelmente, gerar reflexões, ações e ressignificações no cotidiano escolar:

Entendemos que as narrativas docentes são material privilegiado, tanto para a pesquisa como para o ensino, pois ao recuperar os sentidos das narrativas produzidas em certo contexto escolar, [...] nos permite construir e desconstruir experiências, provocar mudanças na forma como compreendemos o que fazemos, o que dizemos, a nós mesmos e aos outros. Por essa razão, narrar em espaços coletivos, [...] se configura como importante estratégia formadora numa perspectiva emancipadora, como defendia Freire. (Morais; Baião; De Freitas; 2020, p. 7)

A narrativa descrita no texto não tem a pretensão de gerar comoção ou fazer entender que o abuso sexual infantil pode ser "silenciado" pelos educadores. É uma tentativa de dar "força e forma" para o exercício reflexivo da nossa prática cotidiana, como professores mediadores que somos, e dessa maneira, acreditamos que a pesquisa nos/do/com cotidiano reflete bem o que pretendemos fazer, conforme contribui Ferraço e Alves (2015, p. 315):

Somos alguns poucos que, ao ousar "invadir" os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que lá é lugar comum, repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais serão as "marcas dos

cotidianos a serem impressas em nossos textos. Então, precisamos assumir nossos limites não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos “com” os cotidianos. Faz-se necessário entender a permanente condição de inacabamento e abertura em nossos textos.

3- Será mesmo que a educação sexual nas escolas é importante?

A temática educação sexual não é novidade, está presente em discussões no país desde o século XX, tem passado por algumas modificações. Inicialmente era tratada apenas para controle dos corpos de jovens e crianças, numa espécie de repressão, tanto por parte do Estado como pela Igreja. Além disso, também tinha um caráter para prevenção de doenças e higiene:

O desenvolvimento das práticas de educação sexual nas escolas começou no início do século XX, tendo como foco o controle epidemiológico. Na época, prevaleciam discursos que eram, em geral, repressivos, ancorados nos pressupostos da moral religiosa e reforçados pelo caráter higiênico das estratégias de saúde pública. (Furlanetto, 2018, p. 552)

Com esse controle e a crescente preocupação da sociedade com o aumento de casos de jovens infectados com doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes precoces, movimentos sociais e principalmente o movimento feminista começaram a debater sobre o papel da escola na educação sexual. Foi no final da década de 1960 que o movimento feminista passou a reivindicar a maneira como eram postos os tradicionais arranjos sociais, não apenas protestando e conscientizando em espaços públicos, mas, também através de livros, jornais e revistas acerca do papel da mulher nas Ciências. Assim os estudos através de gênero “propunham uma virada epistemológica sustentada na desnaturalização e essencialização dos sexos”. Schucman (2012, p. 159).

O que as feministas buscaram, sendo contrárias aos privilégios na ciência, eram desconstrução e contestação a respeito do sistema de conhecimento. O movimento feminista do século XIX buscava a igualdade entre gêneros, questionando os privilégios que os homens tinham sobre as mulheres. Dentro do movimento feminista existem reivindicações por parte das mulheres negras que não são contempladas pelo discurso da universalidade feminina, já que na escala da opressão as mulheres brancas estão em situação de superioridade às mulheres negras, conforme elucidada Hooks (2013, p.167):

Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Muitas brancas que de início haviam resistido a repensar o modo com que as acadêmicas feministas falavam sobre a condição da mulher passaram a aceitar as críticas e a criar uma atmosfera crítica em que pudéssemos falar sobre os gêneros de maneira mais complexa e onde pudéssemos reconhecer as diferenças de condição feminina sobredeterminadas pela raça e pela classe social.

A discussão sobre as teorias feministas são de extrema relevância na academia, além de contribuir para uma análise no papel da feminização do magistério. Entretanto, aqui, neste trabalho, não iremos nos alongar, já que a temática é a Educação Sexual. Mas vale ressaltar que um dos pilares para que ela fosse posta no currículo escolar veio dos discursos feministas.

A educação sexual passa a ser considerada como direito de todo indivíduo e constituinte na sua formação, já que, “a sexualidade pode ser compreendida como um processo

construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais” (Louro, apud Furlanetto, 2018, p.550), sendo considerada como instâncias que marcam a vida dos indivíduos, porque diz respeito ao caráter individual e ao que se refere ao coletivo, que é a maneira como podemos construir nossos valores sexuais, nossa individualidade, nossas emoções, interferindo diretamente na educação, e aqui, propriamente na escola, pois cada criança carrega esses valores que foram transmitidos pela família e pelo grupo social que foi inserida. Assim a educação sexual nas escolas deve possibilitar uma reflexão acerca desses valores, de maneira a orientar como direito de todo indivíduo, como contribui Figueiró (2009, p.15):

[...] a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer.

Essas subjetividades que carregamos podem interferir nas tessituras do currículo escolar. Assim, o currículo é um documento oficial que orienta a educação, baseado em políticas públicas educacionais. Ele estabelece a prática docente visando a explicar o contexto que fazemos parte na sociedade. Para Moreira e Silva (2011), e aqui falando mais propriamente do currículo crítico, o currículo não é neutro de intencionalidade política, como apontam os autores:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2011, p.14).

Um documento que abriu possibilidade para discutir a educação sexual nas escolas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criados entre 1997 a 1998, que estabeleceram um currículo mínimo de conteúdos a serem trabalhados na educação básica. Os PCNs possuem um caderno em caráter transversal, cuja temática, Orientação Sexual, perpassa a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apresentando alterações nos conteúdos a serem trabalhados nos respectivos anos de ensino. A transversalidade presente no caderno Orientação Sexual deve ser inserida nas diversas áreas do conhecimento, podendo ser abordada nas aulas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Esse caderno é dividido em duas partes, a primeira parte justifica a importância do tema, a postura que o profissional deve ter, as referências para melhor atuação e as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental nas escolas, diferenciando da educação sexual que acontece nos lares. A segunda parte trata dos



conteúdos, critérios de avaliação e didática geral, sendo que no ensino fundamental esse documento traz uma abordagem de informação e formação diferente do que acontece para os outros segmentos, mas que ainda pretende discorrer sobre o desenvolvimento referente ao seu momento e as situações que o ambiente coloca. Entendemos dessa forma, que o documento fala das diferentes faixas etárias das crianças, do ambiente escolar, do meio que estão inseridos e a maneira que pode propiciar o envolvimento com a temática.

Os blocos de conteúdos abordados nos PCN's são: *Corpo - matriz e sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's)*. Assim, os conteúdos são flexíveis e passam a depender da abordagem do professor e da escolha dos alunos, como informa o próprio texto:

A definição dos três blocos de conteúdo da presente proposta de Orientação Sexual responde à necessidade de eleger tópicos que devem ser necessariamente trabalhados e relacionados aos eleitos pelos alunos e sempre devem estar presentes em qualquer programa de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade. Esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma dada comunidade. O desafio que se coloca é o de dar visibilidade a esses aspectos, considerados fundamentais. (PCN, 1997, p.96).

No bloco *Corpo: matriz e sexualidade* encontramos como podem ser trabalhados os conteúdos. É perceptível que esse bloco pretende mostrar como se dá o desenvolvimento do corpo, diferenciando através do gênero binário, feminino e masculino. O que ainda precisa ser revisto porque sabemos que esse binarismo é construção social. Há, entretanto, uma atribuição importante no respeito ao próprio corpo e do próximo. Porém, esse respeito não tem maiores desdobramentos, como por exemplo: quem pode ou não tocar, quando tocar, cabendo assim ser desenvolvido pelo professor:

As transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, mecanismos de concepção, gravidez, parto e métodos contraceptivos, mudanças decorrentes da puberdade, o respeito ao próprio corpo e do outro, autoestima, respeito aos colegas que possuem desenvolvimento físico e emocional diferentes e tranquilidade com relação a sexualidade. (PCN, 1997, p.98).

No bloco *Relações de Gênero* são sugeridos alguns conteúdos a serem trabalhados. Esse bloco poderia trazer mais reflexões para as questões de gênero e o respeito a diferença. O foco parece remeter apenas para o conceito do masculino e feminino, sinalizando para uma normalização da sexualidade do ponto de vista biológico. Destacamos ainda a parte que fala “em função da época e local que viviam”, mostrando a diferença entre os sexos na sociedade, ou seja, nos privilégios que os homens possuem em detrimento das mulheres.

A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e local que viviam, relatividade de concepções associadas ao masculino e feminino, o respeito pelo outro sexo e respeito as manifestações das mais variadas expressões de masculino e feminino. (PCN, 1997, p.100).

Por último, no bloco *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS*, os conteúdos a serem trabalhados parecem ser mais uma capacitação para os alunos aprenderem aquilo que pode ou não ser feito. Tem um “tom” mais informativo/prescritivo que reflexivo:

Conhecimento da existência das doenças sexualmente transmissíveis, formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS, formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos, recolher, analisar e comparar diversos matérias e tipos textuais sobre a AIDS, conhecimento e procedimentos em acidentes que possibilitem o contato sanguíneo, repúdio às discriminações e preconceito as pessoas portadoras do vírus HIV e o respeito e solidariedade a pessoas contaminadas e portadoras do vírus HIV. (PCN, 1997, p101).

Conforme detalhado, os PCN’s permitiram uma abertura para estimular a reflexão da orientação sexual nas escolas, através de temas geradores e conteúdos propostos. Entretanto, como a temática não é obrigatória, o desenvolvimento pode acontecer devido os interesses dos alunos, dos conteúdos trabalhos em outras disciplinas de maneira interdisciplinar, do compromisso do professor em desenvolver em suas aulas e da aceitação por parte dos responsáveis.

4- Quando o outro invade o meu espaço.

Respondendo à pergunta que suleia este trabalho, consideramos que a educação sexual seja importante para as crianças conhecerem as partes do seu corpo, aprenderem sobre o desenvolvimento e funcionamento dos órgãos reprodutores, como prevenir para as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce e que saibam onde o outro não pode encostar, tocar, manipular.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a expressão abuso sexual de menores é caracterizado pela “exploração do corpo e da sexualidade de crianças e adolescentes, efetivada através da força ou de outro meio de coerção, que um adulto usa para envolver crianças e adolescentes em atividades sexuais impróprias”. Já para violação, no que diz respeito ao crime jurídico “consiste em obrigar alguém a ter relações sexuais, geralmente através do uso da força; estupro”. Outras definições conversam com a temática, como por exemplo: abuso sexual com ou sem contato físico, assédio sexual, abuso sexual verbal e exibicionismo.

Independente da definição do que seja abuso sexual, pode-se entender que a dinâmica acontece através de um jogo de manipulação, onde o adulto assume a posição de abusador(a)/manipulador(a) e a criança de vítima/manipulada. Qualquer que seja a dinâmica desse “jogo”, fato é que ele causa traumas que podem deixar marcas, muitas vezes incuráveis, ao longo da vida dessa criança.

Dessa forma, para tornar mais compreensiva a importância da educação sexual nas escolas e nos lares, e os impactos que um abuso pode causar na vida de uma criança, trago uma narrativa pessoal e íntima, acerca do abuso sexual sofrido na infância:

“Não lembro a idade com precisão, talvez entre 8 e 10 anos. Estava acontecendo uma Festa Junina no bairro próximo. Minha irmã resolveu ir com seus amigos. Insisti para que minha mãe autorizasse a minha ida, e ela, que não confiava muito nos cuidados da minha irmã, só autorizou quando soube que o filho da vizinha iria, um vizinho adulto, por volta dos seus 25 anos. Em um determinado momento da festa percebi que estava sozinha com esse adulto. Ele queria dançar comigo, me puxava, alisava meus cabelos, me abraçava por trás. Perguntei pela minha irmã e ele se ofereceu para me levar até ela. Andamos pelas ruas escuras e

desertas de um bairro que estava sendo construído. Eu brincava de me equilibrar no meio-fio das calçadas. Ele me puxou. Me agarrou. Me beijou a força. Passou a mão por todo o meu corpo, pressionava seu órgão genital contra mim, passou a mão nas minhas partes íntimas. Eu não sabia o que estava acontecendo. Não sei como, mas consegui sair daquele ataque. Gritei, correndo e chorando, ele atrás de mim dizendo que minha mãe iria me bater. Encontrei a minha irmã e voltamos para casa. Os adultos naquela época falavam que meu corpo era desenvolvido demais para minha idade. O meu corpo com mais formas deve ter sido o motivo. Eu só descobri que fui vítima de abuso aos 31 anos quando comecei a fazer terapia”.

No relato acima alguns pontos podem ser destacados e que talvez não sejam inéditos para quem está acompanhando o desenvolvimento deste trabalho, mas que, de certa forma é uma tentativa de dizer que pode existir uma coincidência ou um *modus operandi* desses abusadores. “*Estava acontecendo uma Festa Junina no bairro próximo. Minha irmã resolveu ir com seus amigos, insisti para que minha mãe autorizasse a minha ida, e ela que não confiava muito nos cuidados da minha irmã, só autorizou quando o soube que o filho da vizinha iria, um vizinho adulto, por volta dos seus 25 anos*”. Geralmente quando tomamos conhecimento desses casos o/a abusador/a é uma pessoa que tem uma certa proximidade com a vítima e que também possui a confiança de seus responsáveis. O vínculo nesses casos é um fator que o abusador pode se aproveitar e usar dessa confiança, já pré-estabelecida, com os responsáveis e com a vítima. É pertinente também ressaltar que pode acontecer uma manipulação verbal, fazendo a criança acreditar que será desacreditada e possivelmente punida caso comente o ocorrido com seus responsáveis.

Ainda no desdobramento da narrativa queremos destacar um trecho que pode ser considerado como “gatilho” para as vítimas de abuso sexual. Ele diz respeito ao corpo e conseqüentemente ao seu desenvolvimento. “*Os adultos naquela época falavam que meu corpo era desenvolvido demais para minha idade. O meu corpo com mais formas deve ter sido o motivo*”. Apesar de não ser o motivo para o abuso, muitas vítimas buscam respostas em si próprias, quando na verdade a culpa e o motivo não pertencem a elas, e sim ao abusador.

O corpo mais desenvolvido das crianças não são e nem podem ser considerados o motivo para tamanha violência. Esses corpos infantis são expropriados da infância, numa tentativa de adultizar essas crianças que desenvolvem seus corpos mais rápidos, comparando com outras da mesma faixa etária. Entendemos por adultização um processo que tenta antecipar a infância.

A escola integra a rede de apoio e proteção à infância e adolescência, conforme elucida o Instituto Unibanco (2020) “a escola é uma importante referência para as crianças e muito comumente são as escolas que fazem as notificações de violência contra crianças e adolescentes”.

A grande questão, ainda com relação ao abuso relatado neste texto, é de que maneira nós professores podemos ajudar as crianças que estão em casa devido o isolamento social? A dinâmica escolar foi alterada, antes com os alunos presentes em sala de aula, poderiam ser mais perceptíveis as agressões sofridas; já a distância, essas violações ficaram mascaradas, o que para D’Amaral:

Ninguém mais vem a nossa porta, não saímos à rua sem escondermos o rosto através de máscaras... Os que cruzam conosco precisam manter dois metros de

distância. Chama-se distância social, e é triste. Metaforiza outros distanciamentos, os invisíveis, os dos invisíveis, no então tão próximos. (D’Amaral, 2020, p.1)

As mazelas “a sul da quarentena”, conforme acrescenta Boaventura dos Santos (2020, p.15,), estavam mais evidente para alguns grupos sociais. Fiquem em casa! Esse era o discurso que ouvíamos, prontamente substituído por “se puder, fique em casa”. Quem poderia ficar em casa? Mesmo diante de uma pandemia a cidade precisava acordar, a população precisava expor um grupo social em detrimento do conforto de outro. Será mesmo que era necessário? Acreditamos que não. Boaventura dos Santos (2020) expõe os grupos que já sofriam e sofreram ainda mais na quarentena, entre eles “as mulheres” (p.15, 2020), incluindo aqui as crianças, já que muitas delas ficaram sozinhas em casa. Recai sobre a mulher o peso de prover uma família, contar com a ajuda de terceiros para cuidar das crianças, conciliar o trabalho, as tarefas domésticas e acompanhar a rotina escolar dos filhos.

A rotina foi alterada para todos. Máscara. Álcool gel. Distanciamento social. Ensino remoto. Está tudo bem? Precisa de ajuda? Estão conseguindo acompanhar as aulas propostas? Perguntas recorrentes que fazíamos a nós, aos outros e a eles: os alunos. Essas indagações são inevitáveis, conforme acrescenta Nóvoa e Alvim:

De modo caótico, dramático, a Covid-19 tornou inevitáveis essas perguntas, ao eliminar, em poucos dias, as fronteiras escolares erguidas nos dois últimos séculos... Por agora, prevalecem as ilusões, ilustradas, sobretudo pela possibilidade de a escola ser substituída pela “casa” e pelas tecnologias. (2021, p.6).

Através das redes sociais, surge uma imagem que foi intitulada como “semáforo do corpo”, de acordo com a figura 1. De certa maneira acreditamos que esta imagem pode contribuir de forma lúdica para explicar para as crianças quais são os lugares nos seus corpos que são permitidos o toque e quais são os lugares proibidos ao toque.

O “semáforo do corpo” é uma tentativa do ensino remoto, que alguns professores utilizaram para abordar esse tema com as crianças e seus responsáveis, após a vinculação da reportagem abordada no início deste trabalho. Os pontos coloridos em verde mostram os lugares que pessoas próximas podem tocar; os pontos coloridos em amarelo dizem sobre os lugares que devemos ter atenção; e os pontos vermelhos dizem respeito aos lugares que são proibidos de tocar, exceto pelos responsáveis e somente em caso de auxílio na higiene.

Figura 1: Descrição da imagem.



Semáforo do corpo.

Fonte: <https://jpnewsjoinville.com.br/semaforo-do-toque-na-educacao-sexual-saiba-como-aplicar-a-atividade-em-casa>

Acreditamos que, independente da proximidade de um conhecido com a criança, o toque, o carinho ou afeto só deve ser feito com a autorização dos pais e da criança. Qualquer tentativa de toque ou manipulação, seja qual for o lugar, deve ser consentido pela criança.

Dessa forma, a educação sexual é importante nas escolas, pois pode possibilitar uma reflexão junto aos docentes e toda comunidade escolar. A partir das reflexões de Nóvoa e Alvim (2021), a respeito dos termos *denunciar* e *anunciar* de Paulo Freire, concordamos com os autores na inclusão de um terceiro termo: *enunciar*. Assim, este trabalho enuncia que ensinar educação sexual nas escolas é imperativo:

É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura. (Nóvoa e Alvim, 2021, p. 3).

A escola é relevante na rede de apoio e na possível identificação dos casos de abuso sexual infantil, já que é através da observação e contato com as crianças que podemos identificar mudanças no comportamento e, dessa maneira, fazer os encaminhamentos necessários. Conforme elucida Ristum (2014, p.3):

Atesta-se, assim, o grande potencial da escola para identificar e intervir nos casos de violência doméstica, pois, através da convivência diária com a criança e acesso à família, os professores, muitas vezes, são os primeiros a identificar os indícios físicos, emocionais e comportamentais da violência doméstica; são também, em muitos casos, os primeiros adultos a quem a criança solicita ajuda, relatando os maus tratos sofridos.

Entretanto, com as crianças em casa, devido ao distanciamento social, é possível realizar um trabalho que conscientize tanto as crianças quanto os responsáveis. No contexto da pandemia é preciso dizer que a escola, enquanto instituição, pode desenvolver projetos que visem à garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, conscientizando e divulgando canais para denunciar e acolher possíveis vítimas de abuso sexual infantil.

5- Considerações Finais

Finalizamos este artigo nos indagando se em tempos de pandemia e isolamento social, com os professores em trabalho remoto, podemos contribuir com as vítimas de abuso sexual infantil. Acreditamos que a temática pode ser incluída nas abordagens com os alunos, síncrona ou assíncrona, seja ela através de vídeos, de histórias, de atividades lúdicas e até mesmo com o contato mais próximo como ligações telefônicas e mensagens de texto.

A escola tem um potencial articulador, para possivelmente identificar casos de violência e abuso sexual infantil, pois é através do contato diário, mesmo que remotamente, que fortalecemos vínculos importantes de confiança e que em muitos casos as crianças podem solicitar ajuda. Ainda assim temos consciência que nem todos os alunos serão alcançados, já que o isolamento social também deixou mais evidente as desigualdades e mazelas sociais da população brasileira.

Consideramos ainda as dificuldades nos dados informados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no que prevalece os indicativos sobre as denúncias de abuso sexual infantil.

Não acreditamos que a escola, enquanto espaço físico, seja a protetora exclusivamente dos abusos sexuais; acreditamos, sim, que as aulas com temática, debate e informações sobre os cuidados com os corpos podem contribuir para diminuir os altos números de abusos sexuais.

A educação sexual nas escolas passa por uma série de questionamentos, que diz muito sobre o mito de “ensinar a fazer sexo”. Vale ressaltar que a educação sexual não é ensinar tal prática. Ela diz mais sobre as orientações que devemos instruir nossas crianças sobre os cuidados com o seu corpo e o corpo do outro.

Assim, a educação sexual nas escolas pode gerar ações educativas, garantindo o direito à vida de todos os seres humanos. Encontramos desafios no que diz respeito à disponibilidade dos professores em abordar a temática orientação Sexual, em caráter transversal do PCN’s, e ainda quando trabalhado, não podemos afirmar que casos de abusos sexual infantil serão denunciados. Os desafios continuam sendo muitos.

Referências bibliográficas

Aurélio. *Dicionário fácil online da língua portuguesa*. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/>. Acessado em: 10/02/2021

Benjamin, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros*

Curriculares Nacionais. Orientação Sexual. Volume 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf/>. Acesso em 21 set. 2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças*. 18 de Maio de 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acessado em: 02/09/2020.

_____. Ministério da Saúde. FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19. *Cartilha: Violência Doméstica e Familiar na COVID-19*. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41121/2/Sa%c3%bade-Mental-e>



- Atenção%3%a7%3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-viol%3%aancia-dom%3%a9stica-e-familiar-na-Covid-19.pdf. Acessado em: 22/12/21.
- D’Amaral, M. T. *Sobre a Pandemia: primeiro ensaio sobre a quarentena*. Ensaio, Academia.edu, jul. 2020. Disponível em:
http://historiafilosofiareligiao.com/hfr/uploads/file/sobre-a-pandemia_amaral-marcio-23-07-2020.pdf. Acessado em: 06/02/2022.
- Ferraço, C. E., Alves, N. *As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação*. Espaço Currículo, v.8, n.3, p. 306-316, Set/Dez. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316/14761>. Acessado em: 20/03/2021.
- Ferraço, C. E.; Carvalho, J. M. *Currículo, cotidiano e conversações*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.2, Ago. de 2012. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acessado em: 18/03/2021.
- Figueiró, M. N. D. *Educação sexual: como ensinar no espaço da escola*. Revista Linhas, [S. l.], v. 7, n. 1, 2007. Disponível em:
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 11/11/2020.
- Furlanetto, M. Fontana et al. *Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura*. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 550-571, Abr./Jun. de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>. Acessado em: 01/09/2020.
- Gonçalves, R. M. *Autonomia e políticas práticas de currículos: uma equação entre raízes e opções*. Educação e Realidade, v.44, n. 3, 2019, Porto Alegre. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84870.pdf>. Acessado em: 26/11/2020.
- Menina de 10 anos engravida após ser estuprada*. Jornal Nacional. Disponível em:
<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/15/menina-de-dez-anos-engravida-apos-ser-estuprada-no-espírito-santo.ghtml>. Acessado em 01/09/2020.
- Herdy, T. *Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora*. O Globo. 20 de Março de 2020. Disponível em:
<http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>. Acessado em 25/08/2020.
- Hooks, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- Instituto Unibanco. *Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes*. Disponível em:
<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>. Acessado em: 03/01/2021
- Morais, J. de Fátima dos Santos; Baião, J. C.; De Freitas, C. J. *Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes*. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-15, 2020. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11565/10323>. Acesso em: 10/09/2021.
- Moreira, A. F.; Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



- Nóvoa, A.; Alvim, Y. C. *Os professores depois da pandemia*. Revista Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade, Campinas, v.42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acessado em: 05/02/2022.
- Ristum, M. *As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental*. Revista Brasileira de Psicologia, v. 1, n. 1. p. 3-12, 2014. Disponível em: https://crm.aprofem.com.br/Arquivos/AnexosModulos/Original/0140003400003002_0.pdf. Acessado em: 03/01/2022.
- Santos, Boaventura dos. *A cruel pedagogia dos vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- Silva, V. R. da; Martins, F. Bozza. *Denúncias de violência sexual infantil no disque 100 caem em 2020, mas pandemia pode impactar na subnotificação dos casos*. Gênero e Número. 21 de Maio de 2021. Disponível em: <https://www.generonumero.media/violencia-sexual-infantil/>. Acessado em: 02/01/22
- Schucman, L. Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.
- Semáforo do toque na educação sexual saiba como aplicar a atividade em casa*. JP News Joinville. Disponível em: <https://jpnewsjoinville.com.br/semaforo-do-toque-na-educacao-sexual-saiba-como-aplicar-a-atividade-em-casa>. Acessado em 30/10/2020

Notas

¹ Profesor de la Secretaría municipal de la ciudad de Rio de Janeiro - SME / RJ y máster en el programa de posgrado en educación básica por Fernando Rodrigues da Silveira cap - instituto de la universidad del estado de rio de janeiro. <https://orcid.org/0000-0002-4928-0053> gabriella.ddias@rioeduca.net

² Professora Doutora em Letras. Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628> jonebaiao@gmail.com



LA NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO TÉCNICO EN CONSTRUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.

THE NARRATIVE IN THE FORMATION OF THE TECHNICAL TEACHER IN CONSTRUCTION: PRESENTATION OF AN EXPERIENCE.

A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DO MESTRE TÉCNICO EM CONSTRUÇÃO: APRESENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Cecilia Harriett Núñez¹

Resumen

El artículo sintetiza una experiencia desarrollada en el curso de Didáctica de la Técnica I, unidad curricular ubicada en el primer año de la Carrera Maestro Técnico en Construcción. Los estudiantes, a partir de pautas definidas, trabajaron en la producción de narrativas y en la interpretación de las mismas, abordando aspectos vinculados a la construcción de la identidad docente. En este trabajo se realiza un análisis de los productos obtenidos en el año 2020, despistando ideas que surgen y problematizando sobre ellos, mostrando cómo las narrativas se constituyen en evidencias del entramado personal y colectivo que construye identidad profesional. Se valora como una experiencia positiva al constituirse en un espacio de reflexión en torno a la propia biografía escolar del futuro docente, haciendo visibles ideas sobre la profesión docente, la enseñanza en el área técnica- tecnológica, al tiempo que permite conectar con las emociones y vivencias desde el rol de estudiante. A su vez la obtención de un género de particular importancia en comunidades docentes, como son las narrativas pedagógicas, promueve el ingreso a formas discursivas propias de la profesión.

Palabras clave: narrativas; identidad docente; maestro técnico en construcción; didáctica de la educación superior

Abstract

The article synthesizes an experience developed in the Didactics of Technique I course, a curricular unit located in the first year of the Master Construction Technician Career. The students, based on defined guidelines, worked on the production of narratives and their interpretation, addressing aspects related to the construction of the teaching identity. In this work, an analysis of the products obtained in the year 2020 is carried out, misleading ideas that arise and problematizing about them, showing how the narratives constitute evidence of the personal and collective framework that builds professional identity. It is valued as a positive experience as it becomes a space for reflection on the future teacher's own school biography, making visible ideas about the teaching profession, teaching in the technical-technological area, while allowing to connect with emotions and experiences from the student role. In turn, obtaining a genre of particular importance in teaching communities, such as pedagogical narratives, promotes entry into discursive forms of the profession.



Keywords: narratives; teaching identity; technical master in construction; didactics of higher education

Resumo

O artigo sintetiza uma experiência desenvolvida no curso de Didática da Técnica I, unidade curricular localizada no primeiro ano da Carreira de Técnico de Construção Mestre. Os alunos, a partir de diretrizes definidas, trabalharam a produção de narrativas e sua interpretação, abordando aspectos relacionados à construção da identidade docente. Neste trabalho, é realizada uma análise dos produtos obtidos no ano de 2020, desorientando ideias que surgem e problematizando sobre eles, mostrando como as narrativas constituem evidências do quadro pessoal e coletivo que constrói a identidade profissional. Valoriza-se como uma experiência positiva, pois torna-se um espaço de reflexão sobre a própria biografia escolar do futuro professor, tornando visíveis as ideias sobre a profissão docente, a docência na área técnico-tecnológica, ao mesmo tempo que permite conectar emoções e experiências do papel de aluno. Por sua vez, a obtenção de um gênero de particular importância nas comunidades docentes, como as narrativas pedagógicas, favorece o ingresso nas formas discursivas da profissão.

Palavras chave: narrativas; identidade docente; mestrado técnico em construção; didática do ensino superior

Recepción: 02/02/2022

Evaluado: 02/03/2022

Aceptación: 07/03/2022

1- Introducción

La escritura como tema y sobre todo como *problema* ha tomado importancia en la formación de Maestros Técnicos en Construcción. La investigación desarrollada en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Harriett, 2018) motivada por dificultades expresadas por los docentes y estudiantes en torno a la lectura y escritura, arrojó algunos resultados vinculados a la forma en que se trabaja la lectura y escritura en algunos cursos de la Carrera Maestro Técnico en Construcción, caracterizándose en *dos* concepciones vinculadas con las prácticas de aula: por un lado el análisis de las dificultades en término de déficit que supone la escritura como producto o tubo para comunicar lo pensado (Carlino, 2004). Por otro lado, la escritura en su rol epistémico que supera la idea de “decir el conocimiento” para “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), asumiendo los docentes la tarea de enseñar a escribir en el área específica, colaborando al ingreso del mundo académico en el área técnico-tecnológica.

El primer año de la carrera es clave para incluir al estudiante en un mundo complejo, evitando que se sienta extranjero en su propia tierra. Es así que se plantea la propuesta de escritura y análisis de narrativas asumiendo la responsabilidad de enseñar a escribir en un nuevo formato como es la narrativa, para aprender contenidos específicos, al tiempo que se involucra al estudiante en el mundo de la docencia y su complejidad.

La experiencia que se presenta se desarrolló en el año 2021 en la unidad curricular Didáctica de la Técnica I de la Carrera Maestro Técnico en Construcción, siendo parte de un proceso de trabajo que se ha venido desarrollando desde el año 2017 en los cursos de la unidad curricular mencionada.



La actividad se propone en el módulo vinculado a identidad docente y desarrollo profesional docente y busca a través de la elaboración de una narrativa, la reedición de vivencias del escritor que den cuenta de aspectos medulares en la tarea docente, para hacerlas visibles y ser analizadas por el propio autor, a la luz de la teoría. La consigna incluye dos momentos:

- 1) La elaboración de la narrativa a partir de una experiencia que recuerden como significativa durante su vida como estudiantes; que haya dejado huella.
- 2) El análisis de la narrativa producida, asociando alguno de los estilos docentes del texto aportado de Fenstermacher y Soltis (1999)². En esta etapa el estudiante se coloca “fuera de la experiencia” y opera sobre su propio registro, vinculando las prácticas del docente con aspectos de los enfoques ejecutivo, terapeuta, liberador desarrollado por los autores. El ejercicio de encontrar evidencias en la narrativa, que den cuenta de los conceptos desarrollados en los textos de lectura, es clave para educar la mirada del futuro docente, comprendiendo que observar implica organizar el mundo en torno a categorías construidas. Desde esta visión, el sujeto lee la narrativa desde determinado marco teórico, buscando elementos en el caso (narrativa) que permitan tipificar o categorizar. Poner en diálogo la narrativa con conceptos teóricos, trascendiendo la anécdota, permite la articulación entre la teoría y la práctica. Aquí es interesante analizar qué aspectos se explicitan y cuáles no. Es un excelente ejercicio en estudiantes de primer año, que da cuenta de la complejidad del análisis de las prácticas de enseñanza y permite ensayar la vinculación de ideas al dar sustento teórico al caso relatado. Pensar en la enseñanza técnica- tecnológica, reeditando experiencias, identificar aspectos en un docente que han marcado nuestra vida escolar ...son elementos que evidencian los énfasis del relator y son claves para el autoconocimiento. Caporossi citado por Gatti (2015), haciendo referencia a estudiantes de profesorado de historia- pero que puede ser extrapolable a cualquier especificidad en la formación docente-, sostiene “los `practicantes pueden aprender distintas corrientes pedagógicas y asumir postura tanto sobre el pensamiento en el campo didáctico como historiográfico, pero a la hora de enseñar historia en situaciones concretas de aula, aflora con fuerza formatos de enseñanza que ellos/ellas mismos/as pusieron en tela de juicio” (p. 327).

El proceso de trabajo que insumió tres semanas, fue guiado virtualmente a través de la plataforma CREA³, incorporando elementos de andamiaje como: presentación de ejemplos de narrativa y pautas de escritura de narrativa; espacios de preentrega que permiten la reescritura; foros como espacios de intercambio, matrices analíticas de evaluación.

La propuesta responde a una concepción de la formación docente, en particular de la enseñanza de la Didáctica de la Técnica I. Siendo una unidad curricular de formato teórico, se trabajan conceptos como el de la identidad docente, no en términos de aplicación sino como implicación del estudiante en procesos de revisión de sus propias concepciones. Es decir: se trata de recorrer el camino personal y colectivo de la construcción de la identidad docente y no únicamente comprender el concepto.

Las tendencias actuales en la investigación didáctica en particular aquellas vinculadas con el pensamiento de los profesores (López de Maturana, 2010) y con las buenas prácticas (Bain, 2006), así como la consideración de la narrativa como una estrategia que promueve la revisión de las prácticas educativas (Caporossi, 2009) han oficiado de antecedentes para la elaboración de la propuesta y posterior análisis del trabajo que se presenta: hurgar en la historia docente permite comprender cómo se han construido

como buenos profesores y el análisis de las prácticas deja al descubierto qué hacen los mejores profesores.

En las narrativas presentadas es posible identificar algunos de estos aspectos que son puestos sobre la mesa por los escritores a partir de su propia percepción como estudiantes. El registro de los mismos por estudiantes de primer año de la Carrera es clave para reconstruir y resignificar experiencias a través de recuerdos, sensaciones, emociones, haciendo visibles ideas acerca de la profesión, así como expectativas, deseos y contradicciones. Analizar los productos obtenidos permite despistar aspectos en los que se hace foco, así como la lectura que realiza el escritor, de su propia narrativa.

2 - Desarrollo

Bases teóricas

El sustento teórico que guía la propuesta de la actividad, así como su posterior análisis integra entre otros conceptos:

- La formación del Maestro Técnico como proceso vital que apunte a un profesional capaz de gestionar el conocimiento en un contexto incierto, donde la implicancia del estudiante es clave para el cambio personal (Pozo, 2014).
- La Didáctica de la Técnica en su carácter de situada (Litwin, 1996) con particularidades propias por su vínculo con prácticas de referencia (Martinand, 1994).
- El docente como práctico reflexivo capaz de actuar en las zonas inciertas de la práctica (Schön, 1992), cuya identidad se construye en el plano personal y colectiva en comunidades de práctica que la significan (Wenger, 2001).
- La escritura en su carácter epistémico y la narrativa como género que oficia de mediador de aprendizajes (Carlino, 2004; Russell, 1997), donde el escritor produce conocimiento, reorganizando su pensamiento en un texto comunicable que presenta características propias del formato (Scardamalia & Bereiter, 1992; Souto, 2017)

Recorreremos brevemente estos conceptos para luego analizar ocho casos de narrativas, seleccionadas por contemplar diversas situaciones y conceptos.

La formación profesional de los maestros técnicos: hacia el cambio personal

La pérdida de certidumbre como rasgo esencial del conocimiento a partir del siglo XX obliga a una profunda reestructuración en la formación de los Maestros Técnicos, que habilite espacios de gestión de la duda más que de la certeza.

Superando el modelo taylorista basado en el aprendizaje individual y en la transmisión de destrezas (modelo de aprendizaje técnico), la sociedad del conocimiento impone un uso estratégico o metacognitivo de las técnicas.

Desde esta visión, el conocimiento “debe adquirirse ya con una meta epistémica- para transformar el propio conocimiento y las relaciones sociales en nuevos contextos, no sólo para reproducirlo- y debe formar personas capaces de usar, con una cierta autonomía, esos conocimientos adquiridos” (Pozo, 2014, p. 399).

La nueva cultura del aprendizaje caracterizada por la manipulación de símbolos y representaciones más que por producción de bienes materiales, requiere de sujetos que puedan transformar y gestionar esos conocimientos, dando lugar a nuevas representaciones simbólicas. Para ello la negociación de puntos de vista con otros profesionales en el seno de comunidades de práctica es vital para la construcción de la identidad y la reflexión colectiva en torno a la misma (Wenger, 2001).

A su vez, la formación docente concebida no en términos de aplicación de ideas, sino como dinámica personal de cambio que se expresa en los “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (Souto, 2017, p.68), requiere de la implicación del estudiante y de un abordaje de las unidades curriculares desde la complejidad. La formación del Maestro Técnico en Construcción como proyecto vital que supone el trabajo del sujeto sobre la propia subjetividad, mediado por artefactos, textos, pares, docentes entre otros, involucra el trabajo sobre las ideas previas que el estudiante ingresante ha construido a través de su propia experiencia como estudiante. Ese proceso que abarca la formación y continua - más allá de la titulación - durante toda la vida profesional, requiere de espacios de articulación de conceptos disciplinares, de inmersión en las prácticas profesionales con sus formas de hacer-pensar, abordando aspectos que trascienden lo disciplinar y están atravesados por construcciones personales y colectivas. De ahí que es clave detenerse en aspectos como la visión acerca de la tecnología y las implicancias en la humanidad, la epistemología que subyace en la idea sobre la materialización de la arquitectura, la forma en que leemos el mundo y las concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje en el campo de la técnica - tecnología, el análisis del mundo del trabajo y sus lógicas, entre otros.

En este contexto, la identidad docente como parte de la temática a trabajar en el programa de la unidad curricular Didáctica de la Técnica I, se convirtió en un desafío: ¿Cómo trabajar este tópico en una unidad curricular ubicada en el primer año de la carrera, de modo tal que no se convierta en un tema a estudiar sino en oportunidad de implicación del estudiante que aporte en el camino hacia el cambio personal?

Abordar un curso desde esta visión no es sencillo y requiere una mirada desde la complejidad a través de propuestas que obliguen al estudiante el despliegue de competencias entendidas como “sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades y emociones, actitudes y valores, que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación (...)” (Pérez Gómez, 2012, p.28). Es decir; prepararse para una sociedad globalizada, inequitativa, donde la incertidumbre es la constante (Bauman, 2004) requiere de un profesional que reflexione sobre las implicancias de la transformación del entorno, de la manipulación del mismo y tome partido: la formación inicial debería brindar herramientas para el desarrollo de capacidades que permitan al docente una lectura crítica del entorno y la toma de decisiones para la transformación responsable del mismo.

Cabe preguntarse cuáles son los saberes que deben ser puestos en juego durante la formación inicial de un Maestro Técnico; cómo trabajar en la formación de un profesional preparado para las zonas inciertas de la práctica...

El Maestro Técnico como profesional reflexivo

Las particularidades del Maestro Técnico como profesional docente cuya especificidad se vincula con la producción de artefactos, obligan a detenernos en algunos aspectos que hacen a la identidad y que se construyen de manera entrelazada. Por un lado: la especificidad del campo del saber vinculado a las prácticas de referencia que nuclea en comunidades de práctica donde pensamiento y acción implican formas discursivas propias (Wenger, 2001). Es decir: el Maestro Técnico en Construcción maneja códigos propios del mundo de la materialización de la arquitectura, de la producción y el trabajo, donde los ejes estructurantes del campo del saber se vinculan fuertemente con las formas de producción de objetos en contextos que le dan sentido. Producir un objeto requiere un saber práctico que involucra aspectos corporales, así como la experiencia



de pensar, anticipar. Enseñar en el área de la técnica y la tecnología supone habilitar caminos hacia la inmersión del estudiante en formas de hacer-pensar propias de esa área. A su vez el docente domina aspectos pedagógico - didácticos que implica la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, involucrando aspectos epistemológicos y psicológicos.

De esta forma, el Maestro Técnico en Construcción despliega en aula, un conjunto de saberes integrados no solamente por conceptos disciplinares, sino por las prácticas de referencia vinculadas (Martinand, 1994), que involucran una serie de relaciones a modo de micromundos: el mundo del trabajo y la producción, las formas discursivas propias del lenguaje técnico y su simbología, del movimiento corporal y sus anticipaciones que ponen a disposición la energía necesaria para la manipulación. Según Schön (1992), a diferencia de la racionalidad técnica que se remite a la aplicación de reglas, desde la epistemología de la práctica, aprender el arte de una práctica profesional supone aprender nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos: la situación de la práctica trae dificultades a resolver que a través de la experimentación en situ que conduce a nuevas comprensiones y preguntas. Este tipo de conocimiento práctico propio de la profesión docente, también es inherente a profesiones vinculadas a la materialización de la arquitectura: el Maestro Técnico en Construcción a través del *practicum* ingresa de lleno al mundo profesional docente con las particularidades ya mencionadas.

¿Cómo se aprende a ser profesional reflexivo?

La enseñanza de la Didáctica de la Técnica desde la complejidad: la narrativa como mediadora en sistemas de actividad

La experiencia en cursos de Didáctica de la Técnica que involucran la práctica ha mostrado casos de practicantes que no se ven a sí mismos y tienen grandes dificultades en la lectura del contexto. Incluso no logran comprender la importancia del autoconocimiento, concibiendo la enseñanza en términos de aplicación. De ahí que es clave que el estudiante transite por experiencias de reflexión que pongan al descubierto ideas enquistadas y den herramientas de análisis de sus propias prácticas. La escritura como tecnología que organiza lo pensable (Carlino, 2004), pone “afuera” las ideas y permite volver a ellas para modificarlas. En particular, la escritura autobiográfica y de experiencias en relación a la historia como estudiantes, promueve la conexión con afectos, asociaciones, imágenes y recuerdos para comunicarlos (Souto, 2017, p. 59).

El núcleo de Didáctica y Prácticas profesionales⁴ se constituye en un espacio privilegiado de reflexión entendiendo la reflexión como “el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos” (Edelstein, 2002, p.479). En ese sentido, el conocimiento académico no se concibe en términos de aplicación o como información fragmentada sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad en la que vive y sobre la que actúa, involucrando sus propias experiencias. Esto impone el diseño de espacios que colaboren a hacer visibles las ideas del estudiante y analizarlas a la luz de conceptos hacia una profunda transformación de ideas encarnadas y construidas a lo largo de su vida escolar.

Si bien el trabajo actual refiere al primer curso de Didáctica que no involucra la práctica docente⁵, se constituye en el primer paso hacia la inmersión en la profesión a través de actividades que promuevan la adquisición de herramientas para la lectura crítica y la toma de decisiones a partir de procesos de deconstrucción de ideas. La forma en que

leemos el mundo determina nuestras acciones y les da sentido: visitar el pensamiento, hacerlo visible es clave para conocer y comprender la forma en que actuamos.

Ahora bien, ¿cómo diseñar espacios de revisión de concepciones sobre la enseñanza de la técnica y tecnología? ¿De qué manera promover situaciones que colaboren a la inmersión en la profesión, involucrando al sujeto en un proceso de transformación personal, trascendiendo la idea del docente transmisor de técnicas y rutinas?

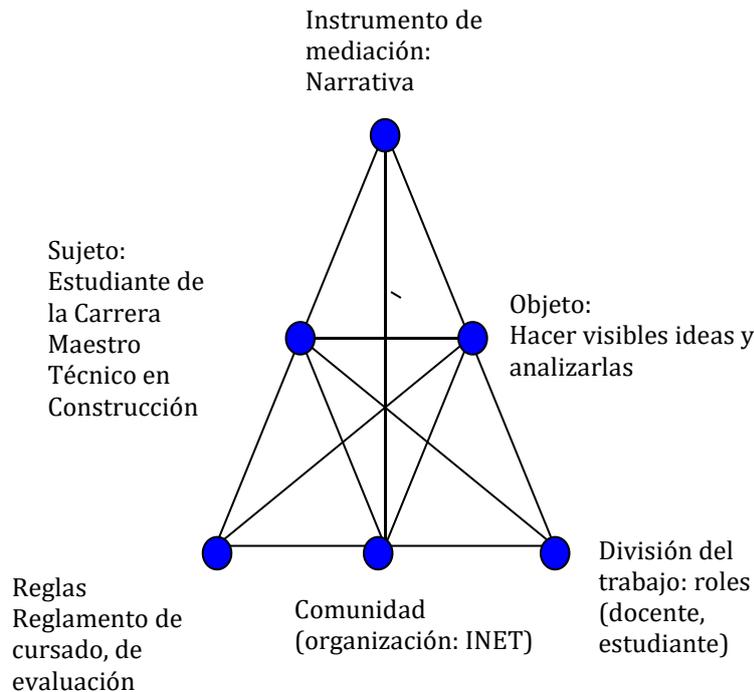
¿Cómo presentar un curso desde un enfoque teórico- metodológico que permita abordar la complejidad y problematización, echando por tierra la idea de que un curso teórico supone el conocimiento de conceptos o la aplicación de ideas?

En este sentido es clave no sólo la explicitación al estudiante del sentido de la actividad propuesta (cuestión medular en aulas de futuros docentes), sino proponer actividades que pongan en situación al estudiante, poniendo en marcha aquello que predicamos: construir conocimiento (y no aplicar) a través de estrategias que involucren al sujeto y a los pares, promoviendo la explicitación y contrastación de ideas.

La propuesta metodológica que se describe está permeada por bases epistemológicas relativistas que implican la construcción del conocimiento, en particular la idea de mediación de Vigotsky (1996), reelaborada por Leontiev (1981) aportando el concepto de actividad y luego Engeström (2001) y Stetsenko, (2005) desarrollando la teoría de sistemas de actividad en expansión. También la Teoría Social del Aprendizaje, en particular la idea de comunidades de práctica que suponen formas de acción y de afiliación por parte de sus miembros (Wenger, 2001). El aprendizaje no se produce en solitario y la unidad de análisis no es el individuo sino el sujeto en relación al contexto, como parte de un sistema de actividad. Es decir, el aprendizaje está mediado por textos, pares, símbolos, entre otros; tales como las narrativas pedagógicas que los estudiantes elaboran en esta propuesta.

La escritura como resorte epistémico, se concibe como parte de sistemas de actividad o contextos que la originan y significan (Leontiev, 1981; Russell, 1997). Los textos elaborados remiten a situaciones evocadas, ocurridas en otros contextos (espacial y temporalmente diversos), y que ahora son incorporados en nuevas situaciones - a modo de narrativa-, formando parte de otro sistema de actividad como es el aula, reconstruyendo y resignificando la experiencia. Se trata de la incorporación al aula del puzle de experiencias individuales que ahora al ser evocadas, explicitadas y registradas a través de la escritura, adquieren otro sentido individual y grupalmente.

Figura 1. sistema de actividad



Esquema adaptado de Engeström, 2001, p.2

Considerando las narrativas, no únicamente como espacio de creación de significado que colabora en la comprensión del mundo, sino como objetos producidos, “obran como una plataforma a partir de la cual se desarrollan nuevas capacidades, ayudan a dar significado a los hechos al estar convenientemente contextualizados” (Gatti, 2015, p. 323). Se trata de productos materiales que perduran y pueden ser revisitados, colaborando a la construcción colectiva de la identidad a través de la memoria, modificando el pensamiento de los lectores. En particular la producción de narrativas vinculadas a la profesión docente involucra formas de pensar y hacer propias de los docentes como prácticos descubriendo experiencias que en general no se registran, y recuperan la voz de los protagonistas.

A su vez, la posibilidad de la escritura (diferente a la oralidad) de anclar ideas, permite al escritor recurrir al texto durante el proceso de producción, una y otra vez para la relectura y re-escritura, ampliando ideas, complejizando otras. De esta manera la escritura se constituye en tecnología que organiza el pensamiento durante el proceso de producción de los textos y no en simple tubo para comunicar lo pensado (Carlino, 2004).

En este trabajo se presentan ocho relatos que fueron seleccionados por abarcar situaciones diversas que atraviesan aspectos personales, institucionales que enriquecen el análisis.

La siguiente tabla detalla el nombre de cada relato y presenta un resumen del tópico trabajado.

Tabla 1. Casos a analizar



Narrativa	Título	Breve descripción
Relato 1	¡Otra oportunidad!	Evoca una experiencia de evaluación en el primer año de Facultad de Arquitectura en la asignatura matemática
Relato 2	Mi metamorfosis	Narra una experiencia en un grupo de capacitación laboral en Construcción, describiendo la metodología de trabajo en talleres organizados en torno a las inquietudes de los participantes.
Relato 3	Un rol docente para reflexionar	El relato se ubica en un 5to año de liceo, asignatura matemática. Narra una experiencia poco grata, de enseñanza de la matemática, basada en la memoria y repetición.
Relato 4	La ética en la didáctica	El relato se desarrolla en Sauce en un curso de Operador Inmobiliario. Se alude a prácticas que promueven el ingreso al mundo del operador inmobiliario con sus particularidades.
Relato 5	La maestra Marcela	La narrativa se ubica en una escuela en Bella Unión, donde una Maestra desarrolla sus clases a través de actividades que según expresa el narrador, permiten al estudiante la inmersión en otras épocas, culturas.
Relato 6	¡Luz, aula... y acción!	Se recorre una experiencia en un curso de historia sexto año de Arquitectura en el año 1997, en donde el entusiasmo por la tarea se explica por el entusiasmo del docente, las propuestas innovadoras, la forma de evaluación.
Relato 7	Trazando un camino	El relato evoca el curso de Dibujo en un primer año liceal, donde el docente plantea actividades que promueven la experimentación de diversas técnicas.
Relato 8	Más que un salón de clase	Se narra una experiencia en el Instituto de Enseñanza de la Construcción, en un curso de la asignatura Maqueta, donde el trabajo en formato taller integrado con otras asignaturas se muestra como una experiencia placentera.

Modificar la mirada: hurgan en la propia historia para desnaturalizar situaciones

Hurgar en emociones, sensaciones, pensamientos, motivaciones es clave para identificar qué aspectos nos mueven, cuáles nos generan incertidumbre. Aquello en lo que hacemos foco, así como las ausencias dan indicios de nuestra construcción acerca del sentido de enseñar y aprender, dejando al descubierto la trama compleja que se materializa en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, intercambio, simulación entre



otros. ¿Qué valoramos en un docente? ¿Qué implica ser un buen docente? ¿Qué tensiones reconocemos en el aula?

Analizar situaciones a partir de conceptos o dimensiones es un buen ejercicio de vinculación que pone en diálogo la teoría y las propias experiencias ya que

el tejido de significados y representaciones no sólo es producto de conocimiento pedagógico sino también de la historia personal escolar, de las representaciones de la vida cotidiana sobre el rol docente en un escenario singular como es la escuela y particularmente el aula (Gatti, 2015, p. 322).

Evitar la mirada normativa que desde lo homogeneizante o universal explica lo diferente en términos de desviación o déficit, requiere el abordaje de las situaciones de aula desde la complejidad (Edelstein, 2003). Largos años de escolarización han dejado huellas o impresiones que inhiben la apertura a otros registros, normalizando y naturalizando roles: detenerse en fragmentos de la propia biografía escolar da pistas acerca de las ideas que subyacen.

Desde esta visión de currículum investigativo (Stenhouse, 1987), que trasciende la idea de recetario prescriptivo nos acercamos a historias plurales, diversas que son resignificadas por el escritor e invitan al lector a revisar su propia biografía. Algunas hacen énfasis en los profundos cambios a partir de las experiencias: *Mi metamorfosis*, *Trazando un camino*. Otras dejan al descubierto preconceptos sobre la vida universitaria en particular la evaluación; la instancia de *¡Otra oportunidad!* no parece ser lo esperable en un ámbito que es visto como un *colador donde sólo algunos pocos logran escapar al lavadero*. Y otras colocan a la motivación como aspecto clave: *La Maestra Marcela* dejó huella en una estudiante de primaria de Bella Unión a través de actividades que permitían viajar a otras culturas mediante del juego y la expresión, logrando trascender una realidad signada por la profunda crisis económica y social. El aula *Más que un salón de clase*, habilita el encuentro y también se evoca como un gran escenario cuya obra se escribe de manera colectiva cuando se encienden las luces y la indicación *¡Luz, cámara ... y acción!* nos invita a involucrarnos. *Un rol docente para reflexionar* nos recuerda aquello que no deseamos para nuestras clases y *La ética en la didáctica* pone sobre la mesa la importancia de trabajar la ética profesional en el aula, así como la inmersión en el mundo del trabajo.

Plantear un curso desde esta perspectiva requiere trabajar en procesos plurales, complejos, estando atentos a las pistas o señales que surgen.

El desafío de narrar: resolver el espacio retórico

La escritura desde el modelo Transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), refiere al complejo proceso de organización del texto que implica múltiples restricciones ya que el escritor no escribe tal cual las ideas vienen a su mente, sino que debe resolver la tensión entre lo que quiere expresar (espacio semántico) y considerar el posible lector (espacio retórico). De acuerdo a esta visión, el proceso de escribir no es lineal, ya que el escritor planifica, hace, rehace: redactar no es sólo expresar el conocimiento sino establecer una relación con el posible lector que deberá reconstruir el texto de acuerdo a su formación previa, intereses. Ponerse en lugar de quien va a reconstruir el texto supone incluir pistas que guíen al lector: la re-escritura con sucesivos ajustes es clave en ese proceso. En el caso de las narrativas, la estructura del texto, así como la descripción a través de pinceladas conduce al lector, creando el clima deseado.



En algunos casos, el inicio ubica temporal y espacialmente la situación, generando expectativa sobre el transcurrir del relato

Sábado por la tarde de aquel 27 de abril de 2013, un mes y medio después de haber comenzado primer año de facultad de Arquitectura, me encontraba sentado en la cama recibiendo la nota del primer parcial de mi corta vida universitaria (Relato 1)

En otros, además, se anticipa el tipo de experiencia:

Una de las experiencias más emotivas con respecto a un aula se dio en el 2010, en ese entonces trabajaba en una fábrica, y me sentía un poco perdido sobre si seguir estudiando, cuando me comentaron que se estaban realizando cursos técnicos en mi pueblo, Sauce, tal vez lo conocen, es un pueblo pequeño a 35 km de Montevideo (Relato 4).

En algún caso en la ambientación, se vislumbran sensaciones

Corrían los años 90, más precisamente el año 1999, la antesala a una de las crisis económicas más brutales que iba a poder experimentar en mi Bella Unión natal. En un salón de un pasillo lúgubre de la escuela número 3 “María Orticochea”, una joven maestra impartía clases de educación primaria a un grupo de 5to año (Relato 5).

Algunos relatos comienzan dando pistas sobre el posible nudo y la contextualización espacio temporal está incluida de manera sutil

Siempre me gustó dibujar, desde muy pequeña. Dibujaba sobre cualquier cosa, hasta en las paredes, era mi pasatiempo favorito en mi niñez. No fue hasta el año 1989 que tuve mi primer clase de dibujo, cuando ingresé a primer año de liceo y Ferreira fue mi profesor. Nunca supe su nombre de pila, se presentó por su apellido, tenía 68 años y era un arquitecto jubilado. Recuerdo su edad porque me llamó mucho la atención, ya que los demás profesores no superaban la treintena y él les duplicaba la edad (Relato 7).

Desde niña siempre me preguntaban ¿qué preferís: los números o las letras? Quizás para no preguntarme directamente que quería estudiar de grande, esos apuros que tienen algunos padres para que decidas qué hacer el resto de tu vida, cuando apenas tienes seis años de edad.

Esa pregunta se fue repitiendo a lo largo de mi adolescencia y la respuesta siempre fue: ¡Me gustan las matemáticas! Las operaciones, los razonamientos, las ciencias como física y química, pero las letras no, tenía cierto rechazo a ellas, como si elegir entre una u otra opción fuera una decisión contrapuesta. Si bien nunca me fue mal en las materias “de letras” tampoco despertaron en mí algún interés. Hasta que llegue a mi sexto año de liceo, orientación arquitectura... (Relato 6).

Narrar supone dar nombre a las cosas, ubicar la situación en tiempo y espacio, seleccionar aspectos relevantes y construir una unidad con sentido. La ubicación en la situación y luego la breve explicación de aspectos que serán medulares para la comprensión de la experiencia se aprecia en el siguiente fragmento:



Me acuerdo aquel domingo que, con Graciela y María, dos integrantes de la cooperativa de trabajo Huvaiti, quienes llevaban adelante el programa de Uruguay Trabajo del Ministerio de desarrollo social en la ciudad de las Piedras me invitaron a presentar mi currículum junto a una propuesta de cómo llevar adelante el taller de formación en construcción. Uruguay Trabaja es un programa socioeducativo laboral del ministerio de Desarrollo Social, Mides, que hace muchos años que vienen funcionando en el Uruguay, que se propone generar mayores oportunidades de inclusión social mediante el trabajo, facilitando procesos de integración a través de estrategias socioeducativas de personas en situación de vulnerabilidad socioeconómicas (Relato 2).

A través de la narrativa como capacidad inherente a los seres humanos, se conforma y transmite cultura. Al resignificar aspectos, trascendiendo la descripción, se genera conocimiento.

3- Discusión de datos

Los ocho relatos seleccionados logran en mayor o menor medida la recreación de situaciones, a través de pinceladas que el lector reconstruye a partir de su propia historia.

En todos ellos se logra trascender aspectos descriptivos y el lector puede recorrer un texto con unidad que va vinculando recuerdos con elementos que dan sentido y que han sido clave para el sujeto que es hoy y las decisiones que toma.

La posibilidad

de conocer a un grupo humano invaluable que hasta el día de hoy seguimos en búsqueda de soluciones de sus viviendas precarias para mejorar la calidad de vida y que hoy me esté formando como maestro técnico en construcción para estar preparada y seguir trabajando en instancias similares (Relato 2).

o algunos aprendizajes más allá de los contenidos, vinculados al esfuerzo personal: “Si me preguntan hoy si me acuerdo de cómo resolver los ejercicios de entonces, sin duda digo que no, pero del esfuerzo que invertí en salvar esa materia no me voy a olvidar jamás” (Relato 3), muestran que el aprendizaje radica en el cambio del sujeto y no involucra solamente contenidos disciplinares.

Hacia el final del Relato 1 se explicita:

En este proceso logrado hace 8 años, cada día me doy cuenta que gane más de lo que perdí, gané en personas que conocí, perdí parciales, aprobé en mi capacidad de superarme, sume herramientas para enfrentarme a las siguientes asignaturas, disminuyó mi creencia de que en la facultad eras solo un número, aprendí mucho...Reprobé la materia,

dejando en evidencia que el aprendizaje robusto es aquél que perdura y da herramientas para la resolución de situaciones nuevas.

El análisis de los textos se organiza en torno a algunas categorías que a modo recurrente se valoran como aspectos inolvidables en relación al docente:

El trato a los estudiantes

Según Bain (2006) “los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes (...) sobre todo tienden a tratar a sus estudiantes con lo que sencillamente podría calificarse como mera amabilidad” (p.30).

se notaba su amor por la materia y lo transmitía, (...) debo confesar que nunca vi a nadie dibujar como él. (...). Él insistía que todos podíamos aprender a dibujar así; a dibujar se aprende y lo demás es práctica, repetía (Relato 7).

... tenía una mirada cómplice amistosa que sin dudas nos generaba la confianza de participar tan animosamente en sus clases (Relato 6).

los estudiantes logramos captar la idea del docente, por lo menos yo, observo la pasión que él mismo demuestra en cada tema... (Relato 4).

La importancia de considerar al estudiante se manifiesta en el relato 8: “Nuestra profesora de Maqueta, de nombre atípico y directa como pocos, nos hizo saber enseguida que nuestra opinión y nuestros intereses importaban mucho”.

En varios relatos se hace referencia al clima de aprendizaje, dando cuenta de diversas estrategias, ya sea la generación de espacios, disposición del mobiliario, del manejo del espacio desde la corporalidad: “sentados en una mesa larga como quien almuerza en familia los domingos” (Relato 8).

“no era el típico profesor que se sentaba en su escritorio... era un hombre inquieto, recorría el salón con un diálogo cálido y constante con preguntas y relatos que iban y venían por distintos hechos históricos, a veces se sentaba al lado de algún compañero del fondo y todos girábamos para verlo “ “girábamos nuestros asientos haciendo minicírculos que permitía mirarnos a los ojos con los compañeros, cambiar ideas, debatir y luego exponerlo... se iba generando un lindo ambiente en el salón” (Relato 6).

¿Qué hacen los profesores de los relatos presentados cuando enseñan?

De acuerdo a Bain (2006) los mejores profesores intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural, “enfrentando al estudiante a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantarán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad” (p.29).

En ese sentido, en el relato 7 se expresa:

esperaba con ansias los viernes para tener clase de dibujo, aunque tuviera que cargar con la tabla y un montón de útiles. Porque mientras en los otros primeros pintaban naturalezas muertas con pasteles, Ferreira nos entrenaba la mano con trazos de todo tipo, utilizando distintos lápices y aprendiendo técnicas para pintar y crear colores utilizando sólo los primarios, a dibujar las letras y a hacer un croquis de la lámina antes de empezarla.

El trabajo coordinado de la docente de la asignatura Maqueta en el relato 8, muestra una propuesta que involucra a todas las asignaturas a través de proyectos que dan sentido a la tarea:

Con el correr de las semanas, ya entrando en temas técnicos y cumpliendo las metas del programa, empezamos a notar un protagonismo de esta asignatura que no esperábamos, creíamos que era sólo cortar cartones y pintar piezas



pequeñas. Poco a poco descubrimos que nuestra profesora estaba en coordinación con las demás asignaturas y que, entre todos los docentes, tenían armado para nosotros uno o más proyectos con los que buscaban que entendiéramos la importancia de lo que aprendíamos.

Continúa detallando:

Fue así, que la materia Informática no era solo sentarse delante de una computadora y cumplir con metas, sino que estábamos digitalizando el mismo proyecto que estábamos maqueteando. Y así entendimos que la materia Matemática Descriptiva no era solo realizar cálculos, sino que también nos ayudaba a visualizar por qué dibujábamos lo que dibujábamos en la materia Dibujo y Expresión. Y a través de ésta última encontramos una estética más apropiada que pudimos llevar a la asignatura de Marketing.

En el relato 5, se pone el foco en las propuestas que involucran al estudiante: la maestra Marcela “utilizaba su creatividad para lograr que experimentáramos subir a una montaña sin la necesidad de tenerla materializada frente a nosotros. Que recolectáramos la cosecha de los Incas, sin tener que movernos de aquel pequeño salón”. En la narrativa 3, se presenta un modelo de enseñanza de la matemática, basado en la transmisión y la evaluación vinculada a los resultados: “los teóricos debían estar tal cual la profesora lo había escrito en la pizarra para que lo tomara como que estaba bien hecho, no podía faltar una coma, un punto, un signo, en definitiva, nada”.

La mirada del narrador en relación a la experiencia da cuenta de la valoración de algunos aspectos no vinculados con la adquisición de conocimientos:

Si me preguntan hoy en día los temas o si me acuerdo de cómo resolver los ejercicios de ese entonces, sin dudas digo que no, pero del esfuerzo que invertí en salvar esa materia no me voy a olvidar jamás.

Lograr la inmersión en la profesión u oficio es vital en la enseñanza técnica- tecnológica. En la narrativa 4 el taller de práctica se muestra como un espacio clave para comprender y hacer propias las lógicas de la actividad profesional:

cada uno de nosotros íbamos a formar parte de un nuevo formato de rematador e inmobiliario, donde íbamos a quitarnos los prejuicios y los “fantasmas” de hablar abiertamente ante el público, procurando que cada uno de nosotros aprendiéramos a interactuar con nuestros clientes de forma dinámica.

El docente no sólo domina los conceptos sino las formas de hacer propias de esa actividad y el aula es un espacio para incluir al estudiante en ese mundo.

Saberes que despliega un docente en el aula

Si bien el conocimiento de la disciplina o campo de saber es parte de los saberes que los docentes deben dominar, no se visualiza en las narrativas como una característica única a valorar: la forma en que los docentes ayudan a los estudiantes a construir las ideas y ser protagonistas se presenta como valor. En el relato 6 - ¡Luz, aula y... acción, el aula como escenario y el docente como experto en el manejo del espacio, pausas, ritmos - ¿actor? - muestra otros aspectos a considerar en la profesión docente: “¡y allí me cerró todo...era actor! Con razón sus clases eran tan ricas, sus movimientos, sus diálogos, ahora a la



distancia veo a sus clases como puestas en escena donde todos fuimos actores, sin darnos cuenta construíamos historias”

Moverse en diversos escenarios, construyendo espacios de aprendizaje a partir del “público” involucrado es un valor que se evidencia en el relato 2: “Y entre todos hacíamos lluvias de ideas de cosas que se les ocurría, veíamos pro y contras, hacíamos presupuestos, buscábamos materiales y soluciones alternativas. Eran los momentos donde sentía que esos talleres nos estaban enriqueciendo a todos”.

La construcción de conocimiento en espacios de intercambio de ideas en torno a la resolución de casos reales (problemas de goteras, humedades, aislación térmica) vivenciados por los participantes, muestra al aula como laboratorio vivo y al Maestro Técnico como profesional que se desenvuelve en las zonas inciertas de la práctica (Schön, 1992). En el mismo relato, los errores se muestran como oportunidad:

Como anécdota del galpón cuando fuimos a poner la ventana nos dimos cuenta que la ventana la consideramos en vertical y era horizontal, lo que nos llevó a una instancia buscar alternativas y hasta quienes llevan adelante un curso somos factibles de equivocarnos.

La reflexión en acción como experimentación que incluye: la experimentación exploratoria y la comprobación de movimientos se evidencia en este relato como “el interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le gusta más (...) también la comprensión de la situación en la medida que está interesado por el cambio” (Schön, 1992, p. 75).

La evaluación

Algunas concepciones acerca de la evaluación a nivel universitario se vislumbran en el relato 1, en particular en referencia a la materia matemática:

siempre estaba el compañero que tenía información de que era una materia filtro y como en todas las carreras que hay una justo en arquitectura era esta y se me venía a la cabeza la idea de que éramos tallarines en un colador dónde la mayoría nos ahogábamos en el agua caliente recién hervida y solo unos pocos lograban escaparse al lavadero

A medida que el texto nos guía, se presenta una propuesta de evaluación donde el grupo docente monitorea los procesos, mostrando que la evaluación se concibe como parte del aprendizaje, promoviendo procesos metacognitivos al permitir la revisión y explicitación de errores. La reescritura del parcial. en modalidad de trabajo en grupos, implicaba que “los ejercicios debíamos hacerlos correctamente y además explicar en qué parte nos habíamos equivocado”, trasladando el compromiso al estudiante sobre sus propios procesos, ya que “cada grupo debía analizar el trabajo de cada uno de los miembros de ese equipo y si se detectaba que algún integrante hacía un análisis descuidado o negligente de sus errores, todo el grupo quedaría inhabilitado para acceder a la recuperación”. Según Light citado por Bain (2006) “las características de las clases máspreciadas incluían gran exigencia, pero repleta de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado y, por tanto, para aprender de sus errores en el proceso” (p.31).

En otros casos, como el relato 6, se presenta una propuesta de evaluación innovadora según el autor, que se concreta a través de la elaboración de un portafolio. El carácter

procesual y formativo de la evaluación, así como otras formas de evaluar, tales como la coevaluación, quedan en evidencia en el texto:

El trabajo final fue realizar una carpeta con los artistas y obras que más nos hubiera gustado de lo expuesto en el año liceal, mi carpeta fue de 15 cm de altura, todas hojas escritas a mano, y la realice con tanto gusto que aun la tengo guardada, 25 años después. La corrección de los trabajos también fue atípica a los otros profesores, la realizamos los alumnos, con puestas en común, argumentos e intercambios de carpetas.

Tensiones y contradicciones en el quehacer docente

La práctica docente como práctica social no puede ser uniformizada y se ubica en contextos organizacionales; de ahí que cada relato es un aporte a la comprensión de la complejidad de la profesión docente que no puede ser analizada en función del sujeto docente sino en un sistema de actividad que se visualiza como producción de culturas y significados en relación a las prácticas, como discursos que las legitiman y reproducen, así como en las contradicciones que surgen en ese entramado. Edelstein (2003) expresa que

en este nivel de análisis, cabe aludir también al tipo de organización en que tal práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones), parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros) enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (p.75).

El relato 5 deja al desnudo el trabajo en solitario de la Maestra Marcela y las ideas que guían la intervención de la directora que nos remiten a la concepción de la escuela como lugar de disciplinamiento y control de los cuerpos (Scharagrodsky, 2007):

Recuerdo, en particular, una vez que nos preparamos para hacer una presentación para algún acto conmemorativo que no puedo especificar cuál. Marcela, con la paciencia que la caracterizaba, nos confeccionó bastones con flecos para la coreografía. Recuerdo cuando la directora vio los bastones decorados le dijo “¿Qué es esto? ¡Parece que estos niños vienen a una fiesta no a la escuela! Yo no lo puedo permitir”. Finalmente tuvimos que arrancar aquellos flecos de colores, dejando los palos de escoba para otros niños, ya que nos solidarizamos con la maestra y no participamos de la presentación.

4- Conclusiones y proyecciones

En relación a los productos presentados, los ocho casos presentados muestran diversos tópicos que son parte del entramado de la profesión docente y emergen a través de situaciones narradas. La intención de evidenciarlos, responden a vivencias personales y dan cuenta de diversas miradas acerca de la enseñanza, aprendizaje, rol de las instituciones educativas.

Si bien se presentan situaciones cuya singularidad está dada por las particulares miradas en relación a experiencias vividas de acuerdo a coordenadas espaciales y temporales específicas, algunos aspectos se observan como elementos comunes, identificados como determinantes de experiencias inolvidables placenteras o no; de buenas prácticas o prácticas que no se consideran adecuadas para reproducir: características personales del docente como la capacidad de empatía, manejo del aula y de la motivación, metodología de trabajo, propuestas innovadoras que promueven la

inmersión en la profesión o que permiten la experimentación y el intercambio con otros, aspectos comunicacionales, formas de evaluación, el vínculo con el mundo profesional y del trabajo. En general se narran experiencias gratificantes donde el docente ha dejado su impronta, provocando profundos cambios que hoy a la distancia se reconocen. En todos los casos se problematiza sobre la importancia de la experiencia en la propia trayectoria como estudiantes y en algunos en particular explican la decisión al ingreso a la formación docente.

¿Qué lee el estudiante de su propia narrativa? En este aspecto - el análisis del propio registro -, se observaron mayores dificultades para salirse de la propia narrativa y ponerse en el lugar de lector. Si bien fue pensado como un ejercicio de empatía al ponerse en los zapatos del lector, no se logró en algunos de los relatos donde al analizar la narrativa, se mantenía la escritura en primera persona, agregándole detalles ampliatorios del relato original, sin el rigor que implica el análisis de un caso. En algunos trabajos, si bien en la sección de análisis se incorporan conceptos, se continúan aportando datos del relato (descripciones, detalles), sin el rigor de inclusión de evidencias del relato original.

En ese sentido, en próximas propuestas se solicitará como en algunas ediciones anteriores, que sea un par quien analice la narrativa, promoviendo el intercambio y el análisis de narrativas a la luz de la teoría.

¿Qué leemos los docentes en las narrativas de los estudiantes? ¿Qué aspectos consideramos en la lectura que el estudiante realiza de su propio registro? La propuesta exigió y exige preguntarnos qué se espera de los trabajos, para evitar la falta de pautas claras y de rigor profesional en la producción de textos que, si bien son singulares y presentan una forma de comunicación diferente a otros textos solicitados a nivel de Educación Superior al estar teñidos de aspectos subjetivos y personales, tienen su propia lógica y rigor textual. En relación a la propuesta, fue preciso definir aspectos a considerar en la lectura de la narrativa y también criterios para la lectura de la lectura, entre ellos la explicitación de pautas de evaluación a través de matrices analíticas y la retroalimentación de los trabajos.

¿Cómo evaluar una narrativa? Las devoluciones en el propio texto refieren a aspectos formales, pero también se incluyeron comentarios que van mostrando de qué manera la narrativa va guiando al lector- docente, produciendo emociones, recuerdos, preguntas. En la segunda parte de la consigna - el análisis de la propia narrativa-, los criterios de evaluación se enfocaron en la capacidad de vinculación de elementos de la narrativa con conceptos presentes en el material de lectura aportado, poniendo el énfasis en la inclusión de evidencias que hagan visibles las ideas expresadas.

Si bien la experiencia analizada se enmarca en el primer semestre de la carrera es el primer eslabón en una secuencia que continúa en los cursos posteriores, constituyéndose en un primer acercamiento a la reflexión sobre las propias experiencias y las de los pares. Este trayecto permitirá al Maestro Técnico formarse en la implicación, en el autoconocimiento como sujeto que se construye en las contradicciones y complejidades.

5- Referencias bibliográficas

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 319-320.

Baumann, Z. (2004) *La Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107–149). Rosario: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), pp. 467-482.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), pp. 71-89.
- Engeström, Y.R.J.Ö. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 1- 16.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Gatti, V. A., & Zatti, M. E. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Clio & asociados*.
- Harriett, C. (2018). Prácticas de lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura. Tres casos de un Instituto de Formación Docente. Disponible en <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1429>.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una agenda nueva. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115.
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la Escuela*, (24), pp. 59-69.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa* (No. 370.11).
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written communication*, 14(4), pp. 504-554.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58), pp. 43-64.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93480>
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), pp. 70-88.



Vygotski, L. S., Cole, M., & Lurii, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. (G.Sánchez-Barberán, Trad.). Paidós.

Notas

¹AUTOR

² Se presentan fragmentos de Fenstermacher y Soltis (1999) “*Cap. 1: Enfoques de enseñanza*”, “*Cap.2: El enfoque del ejecutivo*”, “*Cap.3: El enfoque del terapeuta*”, “*Cap.4: El enfoque liberador*”, en *Enfoques de la enseñanza, Amorrortu, Bs. As.*

³ A partir del año 2017 la Carrera Maestro Técnico en Construcción se imparte en formato semipresencial a través de la plataforma CREA de Schoology.

⁴ El Núcleo de Didáctica y Prácticas profesionales es uno de los tres núcleos que estructura la malla curricular del plan 2017 de la Carrera Maestro Técnico . Información disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/acta4_res2.pdf

⁵ Las unidades curriculares que incluyen el componente práctico se plantean a partir del segundo año de la Carrera.

**(DES) ENCUENTROS DE UNA MEMORIA QUE CAMINA
APROPÓSITO DEL TESTIMONIO EN EL AULA**

**(DIS) MEETINGS OF A MEMORY THAT WALKS
ON PURPOSE OF THE TESTIMONY IN THE CLASSROOM**

**DESENCONTROS DE UMA MEMÓRIA QUE CAMINHA
SOBRE O TESTEMUNHO EM SALA DE AULA**

Leonardo Raúl Brito¹

*¡Y si después de tantas palabras,
no sobrevive la palabra! (...)
¡Más valdría, en verdad,
que se lo coman todo y acabemos!*
César Vallejo

*Narro y me comprometo al narrar,
doy cuenta de mi misma, ofrezco a otro una
explicación en la forma de un relato que bien puede
servir para resumir cómo y por qué soy.*
Judith Butler

Resumen

El siguiente texto gira en torno a la importancia del testimonio en la interacción educativa. En este sentido, se estructura en tres partes: *palabra, testimonio y memoria; testimonio y literatura; testimonio y escritura*. Se retoman algunas ideas de Joan-Carles Mèlich Sangrà. En especial, la de considerar a la educación como un encuentro ético. Además, en un intento por dar testimonio y tejer con él los presupuestos de este escrito, iré intercalando episodios de mi experiencia docente, con la esperanza de darme en la palabra, aunque advierto su dificultad bajo el riesgo de caer en el ejemplo. La intención es realizar una relectura de mi experiencia a la luz del autor mencionado. De la que necesariamente surgirán interpelaciones, cuyas respuestas harán parte de los silencios de quien escribe estas líneas.

Palabras clave: testimonio; memoria; literatura; escritura

Abstract

The following text revolves around the importance of testimony in educational interaction. In this sense, it is structured in three parts: *word, testimony and memory; testimony and literature; testimony and writing*. Some ideas of Joan-Carles Mèlich Sangrà are taking up. In particular, that of considering education as an ethical meeting. In addition, in an attempt to give testimony and weave with it the presuppositions of this writing, I will intersperse episodes of my teaching experience, hoping to give myself in the word, although I notice its difficulty at the risk of falling into the example. The intention is to do a re-reading of my experience in the light of the named author. From that interpellations will necessarily arise, whose answers will be part of the silences of the person who writes these lines.

Keywords: testimony; memory; literature; writing

Resumo

O texto a seguir gira em torno da importância do testemunho na interação educacional. Nesse sentido, está estruturado em três partes: *palavra, testemunho e memória; testemunho e literatura; testemunho e escrever*. Algumas ideias de Joan-Carles Mèlich Sangrà são retomadas. Em particular, o de considerar a educação como um encontro ético. Além disso, na tentativa de dar testemunho e tecer com ele os pressupostos desta escrita, intercalarei episódios da minha experiência docente, na esperança de falar, embora perceba sua dificuldade sob o risco de cair no exemplo. A intenção é reler minha experiência à luz do referido autor. De onde necessariamente surgirão perguntas, cujas respostas farão parte dos silêncios de quem escreve estas linhas.

Palavras-chave: testemunho; memória; literatura; escrever

Recepción: 24/12/2021

Evaluado: 06/03/2022

Aceptación: 19/03/2022

Palabra, testimonio y memoria

Educar es acompañar al otro. Ir a su encuentro. Hacerse responsable de él, desde la ternura y la confianza, pero también hay que dejarse alcanzar, interpelar. Viene a ser la educación una relación ética, desde la palabra; dado que, hacerse responsable del otro es darse en la palabra. Una palabra para evocar y encontrarse, reconocerse (en sí) y en el otro. Darse en la palabra es dar testimonio del existir. Al respecto, Mèlich (2011) plantea que “el testimonio es posible porque el ser humano es un «ser experiencial», vive en las experiencias y es capaz de narrarlas y de transmitir las” (p. 92). Sin duda, tenemos que dar la palabra al estudiante, pero antes el docente ha de darse la palabra a sí mismo, reconocerse en ella como un espacio de encuentros y desencuentros, para la interpretación de su propia experiencia personal y profesional.

¡Aserrín! ¡Aserrán! Los maderos de San Juan... 2001

Le dije que no. En su rostro se asomó la resignación. Ya antes se había sacrificado por mí. Cuando estaba en noveno grado me sacó del colegio público del pueblo y me matriculó en el privado. Según ella, porque en el otro no enseñaban nada. Le dije que no se preocupara. Que quizás más adelante, si tenía un mejor trabajo, me iba para Riohacha. Ya mi hermana estaba allá estudiando Ingeniería industrial.

Mi primo mayor me dijo que don Mañe, el papá de una de las compañeras de 11, estaba necesitando un ayudante. Que él le había estado ayudando, pero que no iba a seguir, pues se iba a estudiar a Bucaramanga.

El taller estaba detrás del colegio privado. Don Mañe me explicó mis funciones. Sería ayudante de ebanistería. Me pagaría semanal, según el trabajo que hubiese. También me indicó que no fuera todos los días, pues él laboraba en la multinacional Intercor, que la ebanistería para él no era un oficio, sino un arte. Me gustó el hecho de no ir todos los días, pues así podía ir al Perrital, la cancha de tierra donde todos los días jugábamos microfútbol con los pelaos del barrio.

Ese día aprendí que existía la ebanistería y que el trabajo podía ser un arte. Y ahí estaba yo, después de terminar el bachillerato, puliendo trozos de madera para transformarlos en obras de arte. Con don Mañe aprendí otro arte: la paciencia.

Antes de escuchar al otro debo hacerme responsable de mí mismo. Cuando el sujeto desconoce sus limitaciones y posibilidades, es difícil que sus acciones puedan orientarse de buena manera, ya sea de forma individual o colectiva. Conocerse a sí mismo es responder a la pregunta cómo soy. Esta cuestión- diferente al qué soy-permite inquirir sobre la existencia en relación con la experiencia de compartir en el mundo. Esto último, sin renunciar a la individualidad, a la autonomía, sitúa el conocerse a sí mismo dentro de un espacio comunitario. Al respecto, Butler (2009) expresa “Cuando el «YO» procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobaba que ese sí mismo ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas” (p. 19). El autoconocimiento, así, requiere de la apropiación del mundo: de lo heredado, de la memoria colectiva que habitamos.

La persona se conoce a sí misma en la medida que reflexiona el encuentro con el otro. Se hace responsable de sí cuando evalúa las oportunidades de ser en un colectivo. De igual manera, para actuar responsablemente en las relaciones sociales es necesario conocerse. La formación de lo que soy requiere el despliegue del otro en mí (Butler, 2009). Esto no es la negación de la singularidad. A ese otro lo encuentro en mi testimonio.

Cuando el educador da su testimonio a la vez se convierte en testigo de sí mismo, en forjador de su relato (Uribe, 2018). No solo es el otro quien puede encontrarme. En mi experiencia, ahora exteriorizada en el testimonio, me redescubro y soy consciente de mi memoria. El recordar ayuda en la construcción de mi presente y a la vez se proyecta hacia el futuro. Así, el recuerdo trasciende unas coordenadas temporales que re-significan los sucesos pasados y dotan de sentido el presente. Esta nueva contextualización de la experiencia ayuda en la comprensión, y para afrontar nuevas circunstancias. En todo caso, cualquier nueva experiencia no está desprovista de la contingencia; “Por ser narrativo el testimonio pone de manifiesto el carácter contingente y modificable de su contenido y de la existencia misma” (Uribe, 2018, p. 296).

Una noche toda llena de perfumes, y de música de alas² **2002**

Una noche, en casa de mi abuela, la Chaji, una de mis tías y hasta entonces la única profesional, se acercó y me fulminó con una pregunta. “*Dónde quieres estudiar*”. “*Bucaramanga*”, respondí y aún no sé el porqué de mi respuesta. Quizá porque un primo vivía acá. Quizá porque mi mamá alguna vez había comprado prendas acá. Quizá porque era la ciudad de los parques. Quizá porque era la ciudad Bonita. Soy guajiro. Pero esta ciudad me gusta. Quizá no tenía mucho de donde escoger. Al día siguiente tenía un pensum de la Universidad Industrial de Santander. Había decidido ser economista. Pero mi primo pensó que mi puntaje ICFES era bajo para esa carrera, y me inscribió en Idiomas para que entrara y luego me cambiara a Economía.

En la disposición para darse en el testimonio hay que tener presente que de ninguna manera en nuestro relato nos podemos abordar en nuestra totalidad. La vida como narración es un discurrir constante. También, quien da el testimonio, en este caso el educador, debe cuidarse de no presentarse como ejemplo, como prototipo para la emulación, “precisamente porque es transmisión testimonial el maestro no convierte en ejemplo su experiencia, ni la transmite para que sea repetida o tomada como modelo” (Mèlich, 2013, p. 173). No obstante, no quiere decir esto que el otro no pueda aprender de mi experiencia.

Darse en el testimonio es marcar la ruta para el encuentro. Una manera de preocuparse y compadecerse ante sus vivencias.

Cuando me escribo descubro mis debilidades y las muestro al otro, y el otro puede reconocerse en ellas. Si el ser humano determina la debilidad de su propio ser y la entiende como emergente de su condición humana, estará en capacidad de reconocerla en los demás. Así, aceptar que, como ser humano dentro de un sistema, necesita de la ayuda de los demás, y que los demás también la requieren, en una acción conjunta por la supervivencia con mejores condiciones de vida. Es por ello que la educación es un encuentro ético, es una respuesta al otro – y en ese otro siempre estoy implicado yo. Y la ética no existe sin el testimonio. Pero es el educador quien, como pide Mèlich (2011), se apasiona por la palabra, por su transmisión, y por la acogida y hospitalidad que habita en ella.

Testimonio y literatura

Una educación ética propende por la sensibilidad; por el encuentro con el otro, desde la deferencia, la solidaridad y la responsabilidad. Bárcena y Mèlich (2000) mencionan que para que la educación sea sensible es “necesario subrayar la dimensión poética de la racionalidad educativa” (p.185). En este sentido, abogan por la reivindicación de la literatura en la educación, donde el saber educativo se vincule con el saber poético, puesto que “Sólo desde una dimensión *poética* podemos crear auténtica novedad —una novedad refundadora de humanidad— en educación y, al mismo tiempo, una verdadera crítica” (p. 194). Pensar en la palabra es también pensar en la literatura. El testimonio es una invitación literaria, puesto que tiene un carácter poético.

Al norte con sus dientes de culebra³ 2009

Un título de Licenciado en Español y Literatura. Dos meses de experiencia como profesor en un colegio del norte - en la periferia- de Bucaramanga, y seiscientos mil pesos mensuales. “*Un sueldo de aseador*”, escuché alguna vez.

“...pégume entonces, pégume si es capaz”. En sus ojos: rabia, hambre, dolor, ausencias, y unos gramos de marihuana. En una esquina, Harold y Milton expectantes por si había que proceder. Reinaba el silencio. Pero ese día no habría sangre en la arena. El torero se retiraba. Subí los seis peldaños que dirigían al *hueco*. Me entretuve con el canto de un pequeño pájaro enjaulado. Alegraba el día a los dueños de la casa donde funcionaba la mitad del colegio. Al instante, arribó la niña Barrios, sus ojos torcidos, y enderezó mi ánimo con su sonrisa. Volvimos al salón. “*Querido profesor*”, recitó Ivis, “*qué vamos a hacer hoy*”. Miguel abrió su único cuaderno, pero no escribía. Le pregunté que por qué... “*porque no tengo lapicero.*” Le presté el mío.

En la Universidad no nos enseñaron – si es que eso es posible- a lidiar con las dificultades sociales de los estudiantes. Y ahora estaban allí, en la mayoría de sus rostros. Era *tensionante*. Una disputa constante en cada jornada.

Empecé a delimitar los entornos de los estudiantes para ver de sus experiencias (propias y sociales) cuáles podrían ser objetos de saber en mi quehacer docente. Así, opté por la interacción como proceso de comunicación y de mutuo reconocimiento. “*Profe, no les hable tanto en clase, que para reflexionar tengo al profesor de filosofía*”, me advertía el rector. Ponderé sus vivencias por medio de la palabra: la escritura de crónicas para descubrir su entorno y de autobiografías para que mostraran su espíritu. También *monté* un taller de escritura creativa. Para esta época ya había sido premiado en tres concursos literarios.

Comencé a llevarme bien con los muchachos. A conocerlos. A escucharlos. A descubrir que detrás de un número hay una historia para ser contada, escuchada. Comprendí que los pelaos tienen cosas que decir, y que esperan un motivo para hacerlo. Recuerdo sus nombres. Sus historias que compartieron conmigo. Las

lágrimas que sus tristezas y carencias en más de una ocasión hicieron brotar. *“Esto es un desierto, profe”*. Aseguraba el rector del colegio. *“Esto es un desierto”*, repetía. Nunca le creí.

En el norte estuve siete meses. Me ofrecieron trabajo en una universidad. Un mejor trabajo. Un mejor sueldo. Había que partir. Un abrazo. *“No se vaya, profe.”* *“Lo quiero mucho, profe.”* *“Que le vaya bien, querido profesor.”* *“Lo llevo en la buena”*. *“Uishh, profe...usted si no”*. Los pelaos.

Me fui a medias. Porque me pidieron que siguiere ensayando con ellos las representaciones de los libros que habíamos leído durante el año. Se iba a hacer un carnaval literario con desfile en carrozas por el barrio. Peter Pan para octavo; Cien años de soledad (fragmentos) para noveno; Edipo Rey para décimo y mitología griega para once. Pero no pude estar en la presentación, porque esa noche tenía capacitación en el nuevo lugar de trabajo.

Dudo que los pelaos del norte recuerden mis clases. Dudo haberles enseñado algún contenido relevante para sus profesiones u oficios. Dudo que recuerden qué es el mito, la novela o la generación del 98. En últimas, la educación es lo que nos queda después de olvidar los temas que nos enseñaron en el colegio.

Mèlich (2003) plantea que las verdaderas relaciones educativas son aquellas en las que los maestros y estudiantes se encuentran cara a cara; mas, precisa que *“Solamente una razón sensible a lo individual, a lo particular, a lo cotidiano, a lo singular... puede ocuparse de este encuentro genuino”* (p. 39). En este sentido, testimonio y literatura convergen, pues en ambas las situaciones y personajes pueden interpretarse de diversas maneras.

En todo caso, habría que definir qué entendemos por literatura. Magris (2001) rechaza la literatura timorata, que se ensalza en los buenos sentimientos en procura de ocultar el mal; por el contrario, aboga por una literatura que no le dé miedo mostrar el mal y lo negativo, pues sostiene que solo así puede expresarse la verdadera bondad de lo humano. La buena literatura- aunque no creo que se pueda clasificar- nos muestra la decadencia y lo marginal de la existencia, a los excluidos: sus dolores y tristezas. Además, no se contenta con la contemplación, sino que critica lo establecido, como una posibilidad de renacimiento de lo singular de las personas.

Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra⁴ **2003**

“El país los necesita. Ustedes son quienes pueden hacer mejor las cosas, diferente. Serán profesores.” Nos dijeron el primer día de clase. Sonaba bien. Pero... *“deben decidir si vinieron a estudiar Licenciatura o Literatura, si vinieron por la primera pueden irse ya”*. Nos refería el director de Escuela, un literato. Yo escogí la segunda. Me quedé. Me gustó. Ya no sería economista.

“Tengan claro que ustedes no van a ser escritores, ni literatos. Ustedes van a ser profesores, y van a lidiar con monstruos”. Nos decía la pedagoga, librando su batalla con el profe literato. Y ahí estábamos 28 prospectos de docentes, recibiendo clases de literatura, lingüística, francés y pedagogía. En medio de esos cuatro dilemas conocí a tres seres humanos que definieron en gran parte mi visión de mundo: Juan Rulfo, Anton Chejov y César Vallejo. Mis maestros.

Las clases de pedagogía eran aburridas, sin sentido. En esas interminables horas de hastío, comencé a recrear la realidad. Mientras el profesor nos hacía la línea del tiempo de la pedagogía o mientras compañeros exponían los aportes de algún pedagogo o cuando nos explicaban la diferencia entre cartel y cartelera, yo me refugiaba en la palabra.

*está la jaula
una puerta abierta
y un vuelo a la deriva*

*sobre el suelo
plumas livianas
batallan contra el olvido*

Después vinieron los premios. En Cartagena; Cundinamarca; Catalunya, España. Los reconocimientos, las publicaciones, los grupos de creación literaria. La sociedad del mutuoelogio. Pero no necesitaba una etiqueta en la frente. No escribía para eso.

Testimonio y escritura

Como se había afirmado, la educación es un encuentro ético, que incluye a la memoria, el testimonio y la palabra. Pero ¿cómo hacer que ese encuentro sea posible en una escuela llena de ruidos y mutismos, de velocidad e inmediatez? Una posible manera sería la escritura de autobiografías o historias de vida. Ahora, la idea no es reducir la experiencia, el testimonio a una producción escrita. Sino que como posibilidad en la escuela puede ser una manera de darse al otro desde la palabra escrita. Donde los estudiantes y, ante todo los profesores, puedan enlazar con su pasado, bien sea para recuperarlo o para negarlo. (Mèlich, 2003).

La escritura es una oportunidad de apertura, de propiciar el despliegue de la alteridad. Al respecto expresa Vargas (2016): “Recibir la escritura como mensaje de alguien es hacerse cargo de su existencia, de su mundo. Sólo que “esa mitad”, símbolo, sólo puede ser recibida desde “esta otra mitad”: mi cuerpo, mi vida, mi existencia” (p. 57). Por su posibilidad de relectura, la escritura permite la revisión de la vida, ante la presencia de los otros.

Por otra parte, el hecho que se dé testimonio desde la escritura permite la evaluación y la intervención crítica del presente, en la medida que lo escrito supone pausa, silencio, y precisión de lo narrado. La escritura de autobiografías o de historias de vida da la posibilidad de recobrar los mejores momentos del pasado, darles forma arañando recuerdos al olvido.

Que muchas sean las mañanas de verano⁵ 2010

En mi primera experiencia como docente universitario estuve ocho meses. Me aburrí. Luego me fui a trabajar con el Estado. Pasé el concurso docente, sin saber que Bucaramanga era un ente territorial diferente a Santander. Durante cinco años trabajé en una vereda del municipio de Lebrija: El Conchal. A dos horas de Bucaramanga. Vereda de antigua vía férrea. De violencia. De miedos. De fiestas. De tragedia. En otrora corredor guerrillero. También asentamiento paramilitar. De hijos de víctimas y victimarios jugando a las escondidas.

Llegamos en una tarde de domingo. Amablemente, la profe a quien iba reemplazar fue a explicarme en qué consistía mi trabajo. “Este es el salón de octavo y noveno” “¿qué?” “Si profe, acá en un salón hay dos grados” ... “Acá están las Guías de español, sociales, Edu física, proyectos productivos, biología...” “¿y cuántos profes somos?” “En secundaria dos, toca que se dividan las materias.” Le di las gracias, y fui a llamar a mi tía. No había señal. Pero las sorpresas no terminarían ahí.

Al día siguiente llegaron un grupo de muchachos con morrales atiborrados de ropa y cuadernos. Eran los internos. Venían a quedarse. Solo en Conchal había

bachillerato. Los niños eran de las veredas distantes, se quedaban en la escuela de lunes a viernes.

Este era un mundo nuevo; de olor a boñiga, a pescado y a tierra mojada. Los primeros días fueron duros, sus noches eternas. También me tocaba quedarme en la vereda de lunes a viernes. Debía orientar 6 asignaturas entre las que estaba biología de la que no tenía dominio disciplinar. Pero debía responder a las expectativas de los estudiantes. Decidí entonces quedarme unos fines de semanas para estudiar las guías de esa materia. Las vecinas me decían que no me quedara, que me fuera para Bucaramanga. Era difícil no pensar en las palabras de una de una de las estudiantes, vecina del colegio. “*De noche escuchaba los gritos*” ¿*Cuáles gritos, Lisseth?* “... *de los que torturaban en el baño del colegio*” Nunca me pasó nada, ni tuve miedo. Con el tiempo ese baño lo convertimos en la biblioteca de la escuela.

Fueron cinco años maravillosos. De un aprendizaje tanto en lo personal y lo profesional. Descubrir esa otra cara de la docencia, que tampoco te enseñan en la Universidad.

Compartir con profesores hijos de la tierra y comprometidos con sus escuelas. Vivir y educar a los internos (llegaron a ser 24, entre niños y niñas), jugar con ellos fútbol en las tardes, en las noches contar historias de miedo. Amanecer sentados en el mesón de la cocina, porque el colegio, una vez más, se había inundado. Castigarlos por alguna travesura o sofocar con un paño una fiebre delirante. Llamar a la curandera de la vereda para aliviar al estudiante que se había *descujado o estaba abierto de pecho*. Quedarnos sin comida porque las vías de acceso estaban taponadas. Comer pato salvaje cazado por uno de los internos. Despertarnos a media noche con las lágrimas de una niña que quería irse para su casa, porque extrañaba a sus hermanos. Dormir con un ojo abierto cuidando a las niñas cuando cerca había campamento de soldados.

En estos contextos la relación *maestro-alumno-saber* se transforma de forma abrupta. Así la clase se convirtió en un pequeño elemento dentro del proceso formativo. Las realidades de los estudiantes y de la escuela suponían una nueva disposición. En un primer momento consistió en brindarles a los estudiantes y a los internos unas condiciones dignas. Esa era una visión de todos los compañeros, incluido el rector. No nos podíamos poner a esperar al gobierno. Realizamos algunas actividades para recaudar dinero.

Insisto, fueron años maravillosos. Aportar directamente a la educación de los estudiantes me hacía sentir muy bien. Saber que gracias a nuestro esfuerzo y solidaridad varios de esos muchachos podían estudiar, conocer el mundo a través de nosotros. Pero no era suficiente. Yo no había dejado de ser un profesor. Y a la par con lo ya descrito, se iniciaron los ajustes de los currículos de la institución. De nuevo ingresa la palabra.

Diseñé un proyecto de lectura “*La lectura Convoca*”. En esta iniciativa se involucraban a toda la comunidad educativa: profes, estudiantes y padres de familia. Para ellos se planearon actividades que partían de sus experiencias. Por ejemplo, con los padres y comunidad se realizaron tertulias para relatar las historias de las veredas. Era sobrecogedor escuchar las voces de los testigos: la época de la guerrilla, del tren, la época del paramilitarismo; y más cuando entre las voces estaba la de un desmovilizado de la guerrilla, hijo de la vereda. Con los profes se escribieron historias de vida para reinterpretar y dotar su quehacer docente de nuevos sentidos; con los estudiantes cine foros, concursos de cuentos... Las actividades propuestas se realizaban en todas las sedes. Todo esto fue posible gracias al buen ánimo de los compañeros de trabajo. El proyecto tuvo acogida, incluso por el MEN.

Hay un espejo que te aguarda en vano⁶

2014- 2015

De nuevo había pasado el concurso docente. Ahora sí para Bucaramanga. La mayoría de los estudiantes que me recibieron cuando llegué al Conchal ya se habían ido. Samuel había empezado a dar pataditas en el vientre de su mamá. Los días se hacían largos. Ya no podía jugar fútbol, una de mis pasiones, como antes, pues en una clase de Edufísica hice un mal movimiento y me desgarré el muslo derecho. Era la segunda vez que me pasaba.

Me tracé como objetivo volver a ganar un concurso literario. Escribí. Borré. Reescribí. En literatura la inspiración no existe. Con el cuento *Los pétalos, amarillos; el polen, rojo* gané el Octavo Concurso Nacional de cuento *Colombia cuenta- MEN, RCN*. De nuevo las cámaras, las luces, los autógrafos, los viajes, las entrevistas. Pero lo más importante: el regocijo en los rostros de mis estudiantes al ver a su profesor en la televisión. Este cuento era especial. Era para ellos, “*A mis estudiantes del Conchal, el motivo de estas letras*”. Después, el adiós. Las lágrimas. La nostalgia.

Con la narración autobiográfica, aprehendemos el pasado. Como experiencia que se instaure de forma concreta en el tiempo, el otro puede volver a ella. Así, desde el silencio, la relectura del otro puede significar renovación de mi experiencia. En una época de vértigo y olvido no se le puede negar al testimonio la opción de ser documental. De igual manera, para quien escribe la autobiografía, la relectura de los episodios pasados permite la interpretación de la vida, posibilidad de encontrar conexión entre sucesos para comprender situaciones del presente.

La autobiografía o la historia de vida, al ser testimonio, también tienen un carácter literario, no solo por el hecho de ser narrativo, sino también porque, como afirma Mèlich (2019):

La biografía de cada uno es, en el fondo, una «biografía literaria», una biografía configurada en relación con personajes y con situaciones, con voces y con dudas, con alegrías y con miedos, con todo lo que el relato lleva consigo. (p. 41).

Se insiste: quien primero debe darse desde la escritura es el educador. Es su testimonio que ha de acoger al otro, de invitarlo a exteriorizarse. Quisiera finalizar con una cita de Uribe (2018), quien plantea que el testimonio del docente puede iluminar – sin ser ejemplo- para que el otro se haga cargo de sí mismo, donde iluminar quiere decir que “el testigo-educador, mediante su testimonio, se constituye en un mojón “imponente” por su relevancia pero discreto por su humildad, gratuito y efectivo de orientación, inspiración, interrogación y búsqueda para que los demás emprendan su propia experiencia formativa” (p. 318).

Buenos cristianos, honestos ciudadanos 2015...

El Salesiano es mi tercer colegio. Colegio de pasillos grandes, de solo niños hasta este año. De don Bosco y María Auxiliadora. De eucaristía los 24 de cada mes. De 40 por salón. De “dar” clases. Allí intenté replicar el proyecto de lectura diseñado en el Conchal. No fue posible por varias razones...La palabra enjaulada. Algún taller de escritura. Una que otra “experiencia significativa”. Un inmenso patio de ruidos.

Cierre preliminar

El trabajo de la memoria, del testimonio, de la palabra no tiene porque únicamente encumbrase en el análisis de los acontecimientos dolorosos de la humanidad. Si bien son importantes para la construcción de una memoria colectiva, con la intención de no repetirlos, también es oportuno la lectura que cada persona haga de su pasado. La escuela, como espacio para el encuentro con el recién llegado, ha de propiciar escenarios para que los estudiantes interpreten y reinterpreten su experiencia. Esto con la intención de situarlos en unos espacios temporales donde reconozcan la existencia del otro. No obstante, antes de ello, es el educador quien tiene que darse en su testimonio. Un testimonio que pueda exteriorizarse con la escritura. La palabra y la literatura- la razón sensible- tendrían que ser protagonistas en la escena educativa.

Breve colofón de una lectura

Leer a Mèlich, además del regocijo de encontrar en él el valor de la literatura, ha sido la pulsión para escribir estas líneas que dicen algo de mí. La oportunidad de volver al pasado, de escribirlo, para reinterpretar mi presente, y decidir si retomo mi experiencia docente o renuncio a ella. La oportunidad para escuchar esas voces que nos habitan, que sospechamos están allí, pero que con la rutina y afanes diarios relegamos. Su lectura de la memoria, del olvido, de la palabra, del testimonio me ha susurrado que somos una memoria que camina. Somos cada una de las huellas que hemos andado. Las que ha desvanecido el tiempo y las que han permanecido intactas en el barro. Somos las gotas de sudor extendidas en la vera del camino. Somos, ante todo, las lágrimas que hemos derramado para el barro que conserva nuestras huellas.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad* (H. Pons). Buenos Aires: Amorrortu.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad* (J. González). Madrid: Anagrama.
- Mèlich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Revista Educar*, (31), pp. 33-45.
- Mèlich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2013). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets.
- Uribe, J. (2018). El testimonio existencial como categoría pedagógica. Una fundamentación teórica [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vallejo, C. (1988). *Obra poética* (coord. A. Ferrari). Alción Editora.
- Vargas, G. (2016). *Deseo y formación*. Editorial Aula de Humanidades, Universidad Católica de Manizales.

Notas

¹ Licenciado en Español y Literatura y magíster en Pedagogía. Se desempeña como docente en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. En el plano literario ha obtenido varios reconocimientos: ganador del 8º Concurso Nacional de Cuento MEN-RCN; primer Concurso de Cuento corto Tu Cuento Vale, España; y 6º Concurso de Poesía Eduardo Carranza. Actualmente es estudiante becado del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. <https://orcid.org/0000-0002-0334-9115> leitux@hotmail.com



²De *Nocturno III* de José Asunción Silva.

³De *Oda a la tristeza* de Pablo Neruda.

⁴De *Arte poética* de Vicente Huidobro.

⁵De *Ítaca* de Konstantino Kavafis

⁶De *Límites* de Jorge Luis Borges.



EM CADA PASSO, UM VERSO. EM CADA ANDAR, UMA HISTÓRIA: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS DE PROFESSORES

EN CADA PASO, UN VERSO. EN CADA PISO, UNA HISTORIA: LAS NARRATIVAS ENTRELAZADAS DE LOS PROFESORES

IN EACH STEP, A VERSE. ON EACH FLOOR, A STORY: TEACHERS' INTERTWINED NARRATIVES

Phellipe Patrizi Moreira ¹

Mairce da Silva Araujo ²

Resumo

Esta pesquisa narrativa tem por objetivo trazer contribuições para o campo dos estudos das relações étnico-raciais, ao discorrer sobre os possíveis entrelaçamento entre práticas pedagógicas, samba-enredo e o antirracismo. O desenvolvimento de tal discussão se desenvolve a partir do que vem a ser da figura do professor-pesquisador-carnavalesco, por meio das imbricações entre essas áreas, suas semelhanças e distinções. As questões levantadas por nossas trajetórias de vida e formação se veem refletidas nas conversas tecidas com uma professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Ao teorizarmos o vivido nesses espaços, destacamos a importância do compartilhamento das experiências pedagógicas como um convite para uma conversa, na qual tanto para quem conta, tanto para quem o lê, possam mobilizar reflexões sobre a observação da própria prática docente. A pesquisa é forjada a partir dos diálogos com autores que fundamentam às discussões teóricas, tais como Bakhtin (1987), Cavalcanti (2006), Simas (2013, 2019) e Stenhouse (1975). Já o trabalho metodologicamente se afina no campo da pesquisa qualitativa e do uso das narrativas como instrumento de investigação e formação com Lima, Geraldi e Geraldi, (2015) e Guedes e Ribeiro (2019). Algumas inferências mostraram que o referido estudo se revela potente na medida em que oferece uma compreensão mais complexa sobre o papel do samba nas práticas antirracistas, bem como, de que, educar nas matrizes do samba não envolve apenas o aspecto cognitivo, mas o gingado dos corpos, as batidas dos pés e o malandrear pelas encruzilhadas da *vidaformação*.

Palavras-chave: culturas afro-brasileiras; samba de enredo; práticas antirracistas; narrativas docentes

Abstract

This narrative research aims to bring contributions to the field of studies of ethnic-racial relations, by discussing the possible intertwining between pedagogical practices, samba-enredo and anti-racism. The development of such discussion develops from what comes to be the figure of the teacher-researcher-carnival, through the overlaps between these



areas, their similarities and distinctions. The issues raised by our life trajectories and training are reflected in the conversations held with an Early Childhood Education teacher from the municipal public network of Duque de Caxias, in Rio de Janeiro. When we theorize what has been lived in these spaces, we highlight the importance of sharing pedagogical experiences as an invitation to a conversation, in which both those who tell and those who read it can mobilize reflections on the observation of their own teaching practice. The research is forged from dialogues with authors that support theoretical discussions, such as Bakhtin (1987), Cavalcanti (2006), Simas (2013, 2019) and Stenhouse (1975). The work, on the other hand, is methodologically attuned to the field of qualitative research and the use of narratives as a research and training instrument with Lima, Geraldi and Geraldi, (2015) and Guedes and Ribeiro (2019). Some inferences showed that the aforementioned study proves to be potent insofar as it offers a more complex understanding of the role of samba in anti-racist practices, as well as that educating in the matrices of samba does not only involve the cognitive aspect, but the sway of the bodies, the stamping of the feet and the roaming at the crossroads of life-formation.

Keywords: afro-brazilian cultures; plot samba; anti-racist practices; teaching narratives.

Resumen

Esta investigación narrativa tiene como objetivo traer contribuciones al campo de estudios de las relaciones étnico-raciales, discutiendo el posible entrelazamiento entre prácticas pedagógicas, samba-enredo y antirracismo. El desarrollo de tal discusión se desarrolla a partir de lo que viene a ser la figura del maestro-investigador-carnaval, a través de los traslapes entre estas áreas, sus similitudes y distinciones. Las cuestiones planteadas por nuestras trayectorias de vida y formación se reflejan en las conversaciones sostenidas con una profesora de Educación Infantil de la red pública municipal de Duque de Caxias, en Río de Janeiro. Cuando teorizamos lo que se vive en estos espacios, destacamos la importancia de compartir experiencias pedagógicas como una invitación a una conversación, en la que tanto quien la cuenta como quien la lee pueda movilizar reflexiones a partir de la observación de su propia práctica docente. La investigación se fragua a partir de diálogos con autores que sustentan discusiones teóricas, como Bakhtin (1987), Cavalcanti (2006), Simas (2013, 2019) y Stenhouse (1975). El trabajo, por su parte, se enmarca metodológicamente en el campo de la investigación cualitativa y el uso de las narrativas como instrumento de investigación y formación con Lima, Geraldi y Geraldi, (2015) y Guedes y Ribeiro (2019). Algunas inferencias mostraron que el estudio antes mencionado demuestra ser potente en la medida en que ofrece una comprensión más compleja del papel de la samba en las prácticas antirracistas, así como que educar en las matrices de la samba no involucra solo el aspecto cognitivo, pero el el vaivén de los cuerpos, el pataleo de los pies y el vagar en la encrucijada de la formación de la vida.

Palabras clave: culturas afrobrasileñas; trama samba; prácticas antirracistas; narrativas didácticas



Recepción: 26/02/2022

Evaluado: 16/03/2022

Aceptación: 04/04/2022

1- O Abre-alas de uma pesquisa narrativa sobre e com o carnaval

Os caminhos trilhados neste artigo narram aprendizagens construídas nas andanças dos autores pelos espaços de escolas de samba, bem como nas reflexões junto ao grupo de pesquisa, que produziram uma dissertação de mestrado³, cujo objeto de investigação entrecruzou samba-enredo, espaços educativos e práticas antirracistas.

A paixão compartilhada pelo carnaval e a aposta na potência do samba como espaço de resistência aos processos de subalternização da vida e da cultura popular moveram nossos diálogos entre docentes da universidade e da escola básica comprometidos com a construção de práticas antirracistas nos espaços educativos. É a partir dessa paixão e do compromisso político que nasceu a pesquisa em busca de investigar e refletir sobre as influências do “mundo das escolas de samba” na produção de práticas pedagógicas com crianças pequenas, afinadas com os princípios das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinaram a inclusão das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos oficiais de todos os níveis de escolaridade.

Uma outra questão que se colocou para nós foi a questão metodológica. Que caminhos seguir na produção de uma pesquisa que não distingue sujeito que pesquisa de sujeito pesquisado? Pesquisa movida pela paixão e pelo entendimento de que *todo conhecimento é um autoconhecimento*, como nos ensina Santos (2010, p. 50). A resposta veio inspirada por outros/as professores/as-pesquisadores/as que nos aconselharam “a desfilar as histórias em que [vamos] vivendo, colocando-as para movimentar outras histórias nas práticas pedagógicas, na formação de professores” (Filé, 2010, p. 124).

O ato de contar nossas histórias nos levou para o campo das pesquisas narrativas. Assim, a pesquisa foi tecida a partir do diálogo entre as histórias de professores/as – suas experiências pessoais e práticas pedagógicas com crianças pequenas, articuladas com as escolas de samba, tomando as narrativas como fonte de dados, registro do percurso e modo de produção do conhecimento, na perspectiva discutida por Soligo e Simas (2014). Esta última autora, em sua tese de doutorado intitulada *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora* (2018), segue ao afirmar:

Nesta abordagem metodológica, o registro é feito progressivamente durante o ato de pesquisar, o que favorece que conscientizações ocorram a todo o momento, que os dados sejam produzidos também a partir do registro contínuo, que as interpretações sejam contínuas e que se produza conhecimentos narrativamente” (p. 8).



Para Guedes e Ribeiro (2019), a pesquisa narrativa na área da educação possibilita rompimentos com contornos cristalizados e “revela as potências transformadoras entre os sujeitos” (p.21). Tal caminho metodológico, estranho a visão cartesiana da ciência moderna, nos convidou a construir várias analogias no curso da investigação, dentre elas pensar a pesquisa como um desfile de carnaval: único, original, singular, irrepitível, mesmo nos Desfiles das Campeãs⁶.

Um outro aspecto a destacar sobre a especificidade das pesquisas narrativas em Educação, que também motivou nossas escolhas pelo caminho metodológico da investigação, é o caráter autoformativo do movimento de narrar que “reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos” (Lima, et all, 2015, p.26).

Perspectiva essa, fundamental para nós, enquanto professores/as-pesquisadores/as, que entendemos a pesquisa como um movimento *investigativoformativo*, que, ao mesmo tempo, contribui para ampliar nossa compreensão sobre a realidade, também nos forma. Assim, no malandrear pelas encruzilhadas do município de Duque de Caxias, na escuta rítmica de outra professora-pesquisadora-carnavalesca, fizemos da metodologia da pesquisa narrativa, um toque para Exu. Na tradição nagô Exu é o orixá mensageiro, o princípio cosmológico que movimenta os formatos cristalizados e produz inversões dos padrões estabelecidos. Guiado por esses preceitos exusíacos, optamos por trilhar outros caminhos na pesquisa acadêmica, cujo tradicional afastamento sujeito e objeto, tornou-se inviável, ao grifar em cada página as implicações das histórias compartilhadas pelos sujeitos. “Trata-se, porém, de uma leitura conduzida pelo próprio ‘objeto’ e que assume o risco do envolvimento ou da paixão” (Sodré, 1998, p.10).

Tal qual a experiência do carnavalesco na produção da sinopse do enredo da escola de samba que levará para a avenida, os caminhos que nos conduziram a pesquisa também demandaram escolhas: O que contar sobre as relações construídas pelos sujeitos da pesquisa com o samba? Que memórias privilegiar? Que narrativas que entrelaçassem samba-enredo, espaços educativos e práticas antirracistas poderiam ser trazidas para a pesquisa? Inspirados por estas questões, percebemos que construir um enredo é forjar uma narrativa para ser compartilhada por milhares de pessoas. Uma narrativa que “não se entregue, que conserve suas forças e depois de muito tempo ainda seja capaz de se desenvolver”, como nos ensina Benjamin (1994, p. 204). Desfiles antológicos como O Quilombo dos Palmares do Salgueiro (Grêmio Recreativo Escola de Samba – G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro, 1960), Aquarela brasileira (G.R.E.S. Império Serrano, 1964), Kizomba, festa da raça (G.R.E.S. Unidos de Vila Isabel, 1988) Ratos e urubus, larguem a minha fantasia (G.R.E.S. Beija-flor de Nilópolis, 1989) exemplificam a potência de narrativa que conserva suas forças.

O movimento da pesquisa nos desafiava igualmente a colocar em diálogo narrativas de docentes que em suas histórias de vida e docência tivessem sido mobilizados pelo reconhecimento das escolas de samba como um patrimônio cultural afro-brasileiro que pode interferir positivamente nas autorrepresentações das crianças pequenas. Narrativas que semelhante a algumas narrativas carnavalescas conservassem suas forças de resistência e defesa de uma sociedade sem racismo e desigualdade social.



Narrativas que contassem das possibilidades cotidianas que emergem nos encontros entre a escola de samba e a creche, entre o samba-enredo e o currículo escolar, que dão origem à práticas antirracistas.

Outras analogias entre as ações dos carnavalescos e as ações investigativas foram se colocando. Assim, os meandros próprios das artes das escolas de sambas, tais como os percalços, atropelos, andar malandreado, o “riscar o chão” dos passistas, o sair da linha reta, o perder-se, tornaram-se muito mais inspiradores para a pesquisa do que uma “cientificidade moderna, positivista, pragmática, objetiva e neutra”.

2 – Nossas histórias de vida e formação dariam um samba-enredo?

O carnaval, também conhecido como a “festa da carne”, numa tradição mais antiga, por representar o momento de despedidas dos prazeres, que antecede a quaresma no calendário cristão, entrou de vez para a minha história, deixando um rastro de uma experiência. Revelamos no carnaval, alguns de nossos desejos ocultos da realidade cotidiana. O que antes se restringia aos bastidores, por receio das críticas da plateia, assume o protagonista no palco da vida. Portanto, não é a vida imitando a arte, mas a vida como a própria forma de manifestação artística vivenciada no período do festejo. Sem roteiro:

Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente (Bakhtin, 1987, p. 6).

Araujo (2003), em sua tese de doutorado *Ambiente alfabetizador em questão: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares*, onde investiga movimentos de regulação e de emancipação de práticas alfabetizadoras, que se circulam no cotidiano escolar, narra a produção de um desfile de carnaval, organizado pela própria escola tendo como enredo a Comemoração dos 500 anos do Brasil. A festa que se configurou como um projeto pedagógico, sendo preparado ao longo do ano e envolvendo toda a escola, guardava em si, o sentido de carnavalização de práticas e costumes do qual nos fala Bakhtin.

No espaço da festa na escola, pelo menos em festas como aquela, rompia-se com os modelos cotidianos de ensinar-aprender tanto na forma, quanto no conteúdo. Se no cotidiano, escreve-se para fazer dever, na festa copia-se o verso que vai ser declamado, cria-se o texto que vai ser interpretado. O mesmo Hino Nacional cantado no cotidiano apenas como rotina e reprodução da ordem ganha na festa um tom diferente. A História do Brasil estudada no dia a dia nos livros didáticos, por meio de fatos estanques e sem vida, perdidos no tempo e no espaço, no momento da festa ganhava corpo, adquiria vida, se fazia história. As fronteiras



entre quem ensina e quem aprende, entre quem sabe e quem não sabe, quem pode e quem não pode ficam hibridizadas. Não mais apenas a professora era reconhecida como quem ensina, mas também o funcionário, a funcionária ensinam, os alunos, as alunas ensinam, quem sabe mais, ensina para quem quer aprender: a música, o samba, a coreografia, a cenografia, os acontecimentos da História do Brasil. O barulho, o silêncio, ordem, desordem, disciplina, indisciplina ganhavam novas conotações. Realizava-se uma fuga provisória dos moldes da vida cotidiana. A linguagem escrita, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem corporal, a linguagem poética, dentre outras, iam sendo exploradas por professoras, crianças e funcionários/as, revelando uma face da escola que não é regulação, nem emancipação, é regulação e emancipação, um entrelugar como afirma Bhabha (1998), o terceiro espaço da enunciação (2003, p. 117-118).

Pensar o carnaval como experiência (Larrosa, 2002), na vida ou no cotidiano escolar, nos convida a reconhecer o papel das pessoas “comuns” e “reais” na história, em contraponto à tendência ao enaltecimento de heróis nacionais e grandes homens, alimentada por uma versão oficial da história. Nesse sentido, acompanhamos as palavras de Bakhtin, ao cunhar o termo carnavalização e retrata o carnaval com o lugar do anti-horário e da derrubada dos portões da moralidade. Tal pensamento também é expresso pelo professor-pesquisador Simas (2019) ao se referir ao orixá mensageiro Exu como o dono da festa. Para o autor, “as ruas no carnaval são exemplarmente exuzíacas. Exu é aquele que vive no riscado, na brecha, na casa da lima, malandreado no sincopado, desconversando, quebrando o padrão, subvertendo no arrepiado do tempo, gingando capoeiras no fio da navalha” (p 105). Nossos pensamentos voltaram-se para a mesma direção de Simas, ao ressaltar que:

Interessam-me foliões anônimos, bêbados líricos, jogadores de futebol de várzea, clubes pequenos, putas velhas, caminhoneiros, retirantes, devotos, iaôs, ogãs, ajuremados, feirantes, motoristas, capoeiras, jongueiros, pretos velhos, violeiros, cordelistas, mestres de marujada, moças do Cordão Encarnado, meninos descalços, goleiros frangueiros e romances de subúrbio, embalados ao som de uma velha marcha-rancho, triste de marré deci, que ninguém mais canta (Simas, 2013, p.13).

Como Simas, também nos inspiramos nas narrativas de crianças, adolescentes, velhos, adultos do povo: os modos como narram a história do Brasil, as tessituras elaboradas, as críticas sociais, as lógicas e as memórias. Semelhante ao historiador, “dou aula sobre pecuária no Brasil Colonial puxando toada de boi-bumbá; falo da abolição da escravidão cantando o samba da Mangueira de 1988” (p.20). Em cada pedrinha miudinha que alumiava as andanças pelas escolas de samba, encontrávamos possibilidades outras de transgressão dos papéis socialmente atribuídos às figuras dos/as professores/as, dos/as pesquisadores/as e dos/as carnavalescos/as. Dessa forma, o carnaval nos enveredou pelas ruas da profanação e nos convidou a carnavalizar também os ambientes escolares, fazendo do samba o nosso instrumento de luta e motivação em nossas trajetórias. A cada passo dado, um verso de um samba-enredo embalava o nosso caminhar e, a cada andar, a nossa história se ressignificava ao encontrar outras vozes. Fomos percebendo



assim que o samba também pode ser entendido como um círculo comunitário que, embora tem suas contraditórias, discriminações e silenciamentos, uma vez que é atravessado por diferentes ideias, indivíduos, ideologias e, sobretudo, a necessidade de diálogo com diversas instâncias para conquistar o seu reconhecimento e legitimação, como salientou o professor-pesquisador Sodré(1998):

O samba, entretanto, é muito mais do que uma peça de espetáculo, com mal definidas compensações financeiras. O samba é o meio e o lugar de uma troca social, de expressão de opiniões, fantasias e frustrações, de continuidade de uma fala (negra) que resiste à sua expropriação cultural (p.59).

As nossas trajetórias foram atravessadas pelos estudos das interfaces da educação e o envolvimento do samba como instrumento de memória e de resistência da população negra nas escolas de samba. Por isso, em certa medida, as experiências vivenciadas no interior dessa instituição, nos fizeram compreender a importância de um trabalho tecido em parcerias, na contramão do individualismo tão comum nas sociedades capitalistas. É a partir desse paralelo, traçado entre os dois espaços de socialização de saberes e de valorização da cultura popular, que vamos constituindo a investigação como princípio formativo.

Em diálogo com o professor-artista de Stenhouse (1975), diríamos que a sala de aula é também um lugar de criação e invenção. Então, por que não também um espaço de carnavalização (Bakhtin,1987) do mundo? Na concepção do autor, o conceito de carnavalização está associado à inversão de valores, a fuga da hierarquia cotidiana e o travestimento de papéis sociais. O corpo individual dá lugar ao corpo popular, único e coletivizado. Ao pôr a máscara e a fantasia, itens considerados fundamentais nos festejos carnavalescos, as identidades individuais se “desmancham” para entrar em cena a unidade coletiva. O sério, o dogmático, o medo, a desigualdade e a discriminação não atravessam as ruas da folia. A carnavalização expõe e ridiculariza valores comportamentais e sociais rígidos, se veste de liberdade e põe o mundo às avessas, mesmo que provisoriamente. A vida sem roteiro preestabelecido, sem palco, atores, espectadores e cenários em uma livre realização. O conceito de carnavalização estende-se para além da prática social, podendo o mesmo ser compreendido como visão de mundo e de vida. Para Bakhtin, diferentemente do teatro, o carnaval na Idade Média não ostentava um palco, não fazia distinção entre artista e plateia, entre quem usa máscara e quem está apenas assistindo, os brincantes não se limitam a acompanhar passivamente o que lhes é ofertado, mas vivem o carnaval intensamente, o festejo é de e para todos/as. Por isso, entendo que o carnaval não pode ser pensado apenas pela perspectiva temporal, como um evento que acontece num curto período tempo, mas sim como um olhar para a vida e quiçá de educação, no qual, nos lembra o professor-pesquisador Freire (1983), educadores e educandos ensinam e aprendem mutuamente, superando a dicotomia de funções.

O conceito de aula-espetáculo, proposto pelo artista-pesquisador Nóbrega, consiste no entrelaçamento de teoria e prática, discurso e performance, conceito e emoção e na justaposição de duas matrizes civilizatórias. O artista procura tecer seu espetáculo a partir de uma complementação de valores, vistos pela civilização ocidental, como



antagônicos: a cabeça e o corpo. As aulas-espetáculo são anteriores à proposta de Nóbrega. Elas floresceram oficialmente no período em que o escritor-professor Suassuna assumiu o cargo de Secretário de Cultura de Pernambuco entre os anos de 1995 e 1998, no governo de Miguel Arraes. A ideia de Suassuna era fazer circular em todo o território nacional uma discussão sobre a defesa pela cultura popular brasileira. Inspirado nos modelos circenses, o plano era de que as aulas seguissem em caravanas pelo país cujo formato misturasse as salas de aulas com as apresentações teatrais, como apontou os estudos das pesquisadoras Araujo e Fajer (2018).

Nesse sentido é possível traçar um paralelo entre os trabalhos dos professores e dos carnavalescos a partir da concepção da aula como desfile cujos aportes carnavalescos podem ser traduzidos por meio de uma arte/criação envolvendo diferentes formatos: alegorias, danças, cantos, encenações, fantasias, risos e máscaras, discursos e saberes. Essas modalidades de expressão do corpo e da mente não estão fora do ambiente escolar, mas presentes cotidianamente em práticas pedagógicas que visem uma escola aberta às experiências e à incorporação das bagagens de estudantes no currículo escolar e cujos/as docentes atuam de forma autônoma e livre. De acordo com a pesquisadora Cavalcanti (2006), o talento de alguns carnavalescos “consiste também na capacidade de verbalizar, de forma muito didática e sistemática, os processos sociais em curso dos quais são partes integrantes. Os carnavalescos são intelectuais, muitas vezes com claras propostas de atuação na ‘cultura popular’” (p.72). Desse modo, eles se configuram como mediadores culturais da Avenida, ao desenvolver enredos que, ao fazer circular pela cidade: alegorias, fantasias e ideias, que promovem trocas, compartilhamentos e discussões, sejam estes de conhecimentos, sejam de valores.

Na elaboração de uma aula, comparativamente com um desfile de escola de samba, os/as docentes precisam traduzir, a partir de suas leituras, outros conhecimentos ao ponto destes se tornarem verbalizados, escritos, narrados, compartilhados e dialógicos em “um encontro das vozes que se encontram para carnavalizar na escola” (p.88) defende a professora-pesquisadora Campos (2015). Se o trabalho do barracão demanda uma confecção coletiva, o mesmo pode acontecer na sala de aula.

3. “Quilombo Caxias”: encontros, conversas e parcerias

Caxias se transforma num grande e imenso quilombo. Seu povo é todo negro. Cada fundo de casa é um “terreiro” em cada encruzilhada se topa com um despacho para Exu. Não é sem motivo que já chamam Caxias de Roma sem igrejas... Era dia de São João... Dançamos no terreiro do famoso pai-de-santo Joãozinho da Gomeia... (Quilombo, 1949).

Localizada no Centro do município de Duque de Caxias, a quadra do Acadêmicos do Grande Rio serviu como uma grande encruzilhada para assentar novos encontros, instigantes conversas e para o estabelecimento de uma nova parceria. O Quilombo Caxias, como nomeou o poeta e escritor Abdias do Nascimento, em entrevista ao Jornal Quilombo, foi o lugar onde conhecemos uma passista e professora das infâncias que nos ajudou a pensar formas outras de combater o racismo dentro e forma das escolas, sejam elas de samba, sejam de educação formal. Sua voz encontrou com as nossas em um



discurso que, embora polissêmico, mas mostrou-se unívoco na defesa da cultura popular brasileira e por uma educação valorizadora das histórias e culturas afro-brasileiras.

Em meio as nossas conversas, ela nos contou que não há como desvincular suas múltiplas identidades de mulher, passista e professora. As suas percepções, ideais e perspectivas são construídas em todas as esferas da vida e formam a personalidade de cada um de nós. Não podendo, portanto, isolar a educadora da sambista:

Eu, enquanto passista da escola e por entender que a Grande Rio é de Duque de Caxias, onde nasci e me criei, vejo que o entrelace entre ser passista e professora de uma creche, acontece porque o carnaval, ele não é somente corpo. Quando falam a palavra passista, já imaginam logo uma mulher nua e não é bem assim. Por isso entendo o carnaval como uma cultura e que vai acrescentar no meu trabalho. Como uma pessoa que gosta de carnaval, eu o uso na sala de aula por meio das danças e das fantasias. Por ter contato com pessoas do carnaval, eu os convidei para virem aqui na creche, como a bateria da Grande Rio, que já se apresentou em uma festa de encerramento. Então, o fato de ser uma pessoa que admira o carnaval e ser professora se entrelaça na cultura, na exposição e na interpretação. Eu acho que muitas pessoas têm vergonha de fazer teatrinho, mas eu não. Na minha creche, eu faço tudo isso. Se eu tiver que se vestir de palhaço, eu vou, porque tenho facilidade de se fantasiar. Se eu tiver que me fantasiar de borboletinha, eu tenho essa facilidade de fazer isso também. Então o trabalho de passista e de amante do carnaval, ajuda muito em sala de aula, porque com criança pequena a gente trabalha muito com o lúdico e o carnaval também é lúdico (M. Machado, 20 dezembro, 2019).

Ao olhar atentamente cada situação, algumas perguntas nos saltavam: como uma professora que é passista leva o samba para a creche? Quais movimentos são necessários para o samba estar presente nesse espaço? De que forma ele contribui nas práticas antirracistas? O fato da Maria de Fátima Machado ser passista acentua o estudo dessa temática na creche? Tais questionamentos iniciais nos levaram a percorrer por diversas ruas, estradas e principalmente avenidas com objetivo de responder a estas e outras provocativas. Indagava-nos também sobre o funcionamento desses espaços educativos voltados para as crianças pequenas, bem como as especificidades da educação nesse tempo único do ciclo da vida das infâncias: como o samba se apresenta nessas instituições? De que modo os/as docentes amantes do carnaval fazem do samba um potencializador de uma educação antirracista? Compartilhamos questões similares a da professora-pesquisadora Kramer (2000), tais como:

Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? Não me proponho a responder a essas questões, mas me sinto comprometida com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje (p. 2).



A autora nos convida a pensar as infâncias como uma construção social e cultural, repleta de sentidos e significações, socialmente contextualizadas e não fazer perdurar a visão de que são “adultos em miniaturas” ou de um período efêmero, do “vir a ser”. As crianças já não são produtoras de suas próprias culturas, porta-vozes de suas histórias, sujeitos sociais e políticos? Elas têm de esperar crescer para serem compreendidas como “alguém na vida”? Ainda prevalece o desrespeito dos adultos para com as capacidades intelectuais das crianças? E se tratando especificamente das crianças negras, como elas são vistas diariamente nos cotidianos das creches e pré-escolas? Por meio desses primeiros questionamentos, pude perceber também uma relação distinta entre o racismo presente na Educação Infantil em detrimento do que ocorre aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, nas etapas de ensino nas quais leciono. Esse contraste pode ser visto nos estudos das professoras-pesquisadoras Oliveira e Anete (2010):

Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo, no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio (p.221).

Em outro momento de nossa conversa, após algumas falas sobre o racismo em creches e na pré-escola, Maria de Fátima destacou a preocupação com ausência de práticas antirracistas na creche municipal onde trabalha e como a falta delas podem culminar em sentimentos de negação de si ao olharem nos livros, filmes, revistas, murais, e não encontrem personagens que se assemelham com a sua autoimagem ou o mais próximo dela. Compartilhamos dessa mesma inquietude no que concerne a falta desses referenciais positivos para as crianças pequenas e para estudantes da Escola Básica. Suas falas nos provocaram reflexões de que a ausência de histórias nas quais os protagonistas sejam negros ou se que não se apresentem em condições inferiorizadas pode acarretar num processo de alienação identitária em prol de um ideário de beleza de branca. Essas ideias também encontraram eco na voz da professora-pesquisadora-carnavalesca, que seguiu ao afirmar que:

Criança não nasce racista. Isso infelizmente acontece na própria criação. O samba traz a identificação para elas. Nas histórias da *Disney*, as princesas são brancas, loiras, de cabelo liso e grande, por isso elas não se identificam. O príncipe geralmente é loiro, de olhos claros, mas a maioria dos nossos meninos daqui da comunidade não se identifica com esses príncipes. Então a gente tenta de todas as formas colocar essas crianças como príncipes, princesas e rainhas do carnaval. A gente tenta exaltar nossa cor de todas as formas que as crianças elas precisam se identificar, se sentirem inseridas na sociedade, nas histórias, no mundo. O carnaval e o samba sendo bem trabalhados colocam as crianças negras numa posição de que elas podem se expressar ali de todas as formas (m. Machado, 20 dezembro, 2019).



As práticas pedagógicas e as reflexões da professora nos atravessaram ao ponto de repensar a minha jornada acadêmica, os caminhos trilhados e os que estavam por vir. No movimento da pesquisa começamos a eleger algumas questões bases como fio condutor: O samba, como patrimônio cultural afro-brasileiro, pode interferir positivamente nas autorrepresentações das crianças pequenas? O samba-enredo, como uma manifestação da cultura negra, é reconhecido em sua potencialidade por docentes de creches/escolas de Educação Infantil? Como os/as docentes da Primeira Infância veem a relação entre o samba e práticas antirracistas? Há uma percepção quanto a isso? Que relações fazem entre elas? O que pensam sobre a potencialidade do samba na construção de práticas antirracistas? A aula-espetáculo carnavalizante seria o modo de promover práticas antirracistas com crianças nesses espaços educativos?

Nesse ambiente carnavalizado da sala de criação, a figura do professor como artista, Stenhouse (1975), se materializa ao testarmos, experimentarmos, produzirmos, compartilharmos sentimentos, sonhos, ilusões e contribuímos uns com es outros para “montagem” das dissertações e para desfilar na Avenida. Sair do laboratório e ir ao encontro do grande público, à mercê de críticas, interpretações, sugestões, debates e discussões, foi desafiador, mas escola de samba não ganha carnaval em ensaio técnico, o campeonato se conquista na Avenida, no desfile oficial. Por isso, fomos em busca de encontrar o tom adequado para não “atravessar o samba” e não desafinar os instrumentos da bateria.

4- Batuque no terreiro, silêncio na escola: implicações de uma prática antirracista

Embora a escola, muitas vezes, se coloque como um espaço de circulação e transmissão de um conhecimento, invisibiliza as histórias e memórias africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos. Por conseguinte, a falta de referenciais positivos nesses materiais, reverbera os lugares atribuídos cotidianamente às populações negras em nossa sociedade tais como o de inferioridade, subalternidade, marginalização e esquecimento. Pensamos que a defasagem se principia também nos cursos de Formação de professores. Como levar temas para a sala de aula se algumas licenciaturas apresentam falhas no que concerne ao estudo aprofundado da temática? Por que, no decorrer da grade curricular, há diversas disciplinas sobre a História da América, História do Brasil e para a História Africana costumar restar apenas uma?

Em razão disso, reiteramos o nosso posicionamento político perante situações discriminatórias e as múltiplas faces do racismo presentes nas unidades escolares, pois acredito que as escolas devem assumir uma vigilância diária sobre tais ações de marginalização desses povos. Seria um equívoco afirmar que os estudos das relações étnicorraciais se restringem aos Movimentos Negros e aos seus componentes, uma vez que, de acordo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou



posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira inclusive, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola (Brasil, 2004, p. 238).

Em defesa de uma escola para todos aqueles que historicamente tiveram suas vozes caladas: negros, indígenas, pobres, dentre outros que não tiveram os seus direitos atendidos, a escola tem o papel fundamental na inclusão das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas por meio das leis 10.639/03 e a 11.645/08, pelas quais se fazem obrigatórios os estudos nas salas de aulas dessas temáticas como forma de luta por uma educação antirracista, proporcionando aos estudantes a discussão de visões preconceituosas para com esses povos e suas importâncias para a construção da identidade nacional, com o objetivo trazer as manifestações da cultura negra para a sala de aula, em consonância com a aplicabilidade da lei, e mobilizar estudantes para o reconhecimento da pluralidade de saberes.

As experiências compartilhadas ilustraram, não só nossas preocupações com o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, como também confirmaram a fertilidade das discussões geradas a partir das escolas de samba cariocas como um articulador de saberes e uma rede de sociabilidades negras. Tais experiências têm nos acompanhado no processo de formação docente, que busca se comprometer com a produção de conhecimentos e de práticas questionadoras e possam contribuir para mudar a realidade.

5- É chegada a hora de encerrar este desfile? Há metros a percorrer, há outras avenidas para desfilar

A escrita autoral das experiências nos/dos espaços educativos traz à tona o caráter provisório do conhecimento. Ao pôr no papel o vivido, aquilo que estava internalizado, reverbera os silenciamentos, as singularidades e complexidade do espaço escolar, entendido aqui como movimento: o do correr durante o recreio, dos horários de entrada e saída, da diversidade de ideias, mas, sobretudo, de histórias de vida. São elas que, ao serem evidenciadas discursivamente, ampliam as possibilidades do enunciado. É nesse desfilar pelas encruzilhadas, permeadas pelos “buracos da pista”, em que os diálogos entre pares e as escutas ritmadas de outros docentes ganham novos sentidos e ressignificam as práticas educativas. Nesse sentido, a pesquisa narrativa se evidencia como o próprio caminhar, uma alternativa outra para pensar as a complexidade que são os ambientes escolares e a formação permanente dos/as professores/as.

Para acompanhar tal entendimento, convenciamos denominar a figura do/a professor/a-pesquisador/a-carnavalesco/a referente ao entrecruzamento de nossas diferentes funções. O que une tais cargos? E o que os separa? Como essa autodeclaração tem me mobilizado a procurar as respostas que carrego comigo há alguns anos? Tal conceito refere-se a pessoas como nós, formadas como professores, a partir de diversos espaços do saber, que pesquisam suas práticas docentes em um convite para a conversa entre pares, bem como pensam as escolas como lugares de movimentos, amizades, culturas, atravessamentos e experimentações e, sobretudo, que encontraram no samba um ponto de reflexão, engajamento e resistências aos padrões socialmente atribuídos. No entendimento de que a sala de aula é o palco do erro, da criatividade e da subversão,



invocamos o orixá Exu, para abrir os caminhos para me seguir pelas encruzilhadas que traçamos na escuta ritmada de outra professora-pesquisadora-carnavalesca.

Na inversão de valores tradicionais, dispensamos o formato acadêmico recorrentemente utilizado, para ouvir de perto uma das vozes de nossos pares, não poderíamos silenciá-la, ao seguir a proposta de uma pesquisa narrativa. Ao entendermos que o método das conversas requer proximidade, fluidez, perguntas e respostas, contato e não somente ouvir o que e outro tem a dizer, mas um convite para se reconhecer, compartilhar histórias e alternativas outras para a educação nos diferentes espaços educativos.

Socializar experiências pedagógicas, como as que aconteceram em uma creche municipal de Duque de Caxias e as que participamos enquanto professores da Educação Básica e do Ensino Superior, pode contribuir para que educadores se comprometam cada vez mais com a autoestima de seus estudantes. A discussão instaurada confirma a necessidade e urgência da reflexão sobre as implicações da construção de uma sociedade edificada em práticas discriminatórias e de exclusão social dos negros, onde tais ações acontecem cotidianamente como uma via de regra e não de exceção. A fragilidade de princípios democráticos no Brasil tais como a igualdade de direitos e de acesso aos bens e serviços sociais como educação, cultura e saúde, por exemplo, materializa-se no currículo escolar nos quais valores como o individualismo, a meritocracia e o eurocentrismo podem ser constatados no folhear das páginas dos livros didáticos, na defesa por tempos mais justos e de alteridade.

6- Referências

- Araujo, M. da S. (2003). *Ambiente alfabetizador em questão: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Araujo, M. P., Fajer, R. F. (2018). Aulas-Espetáculo: Comunicação e Cultura Brasileira. *RIF*, 16, (36), 199-213. <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19128>
- Arraes, J. (2015) Que toda criança conheça Dandara. *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEET)*. https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/8846quetodacriancaconhecadandarafbclid=IwAR2q10gH_WBKPw56swHBZmkNs98z-8IUTcBsafHKq21soOSHxCgp6Q-xoTs
- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Parecer CNE/CP 3/2004.
- Campos, C. M. (2015). Meu príncipe. Em G. V. de T. Prado, L. A. Prado, H. H. D. M. Proença, N. C. Rodrigues (Coords.), *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana* (pp. 75-90). São Carlos: Pedro & João Editores.



- Cavalcanti, M. L. V. de C. (2006). *Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile*. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Ferreira, E. P. (2019). *Sou da Negritude, o fruto e a raiz: os sambas afro-brasileiros da Nenê de Vila Matilde*. Rio de Janeiro: Rico Editora.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 12º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Filé, V. (2010). Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. Em I. B. Oliveira (Coord.), *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão* (pp. 123-134). Petrópolis, RJ: DP et Alii.
- Guedes, A. O., Ribeiro, T. (2019). Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. Em A. O. Guedes, T. Ribeiro (Coords). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: Ayvu.
- Kramer, S. (2007). Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. *Teias*. 1(2),1-14. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*. 1(19). http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF.
- Lima, M. E. C. de C., Geralid, C. M. G., Geralid, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.*, 31 (1),17-44. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000100017&lng=pt&nrm=iso.
- Lopes, N., Simas, L. A. (2015) *Dicionário da História Social do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Moreira, P. P. (2021). *"A batucada que se espalha nesse chão": narrativas docentes, samba e educação antirracista* [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo].
- Nascimento, A. (1949, julho). São João no Quilombo de Caxias *Jornal Quilombo, Jornal Quilombo*, Ano I, p.12.
- Nóbrega, A. (2010). Site profissional. *Biografia*. <http://antonionobrega.com.br/site/>.
- Oliveira, F. de; Abramowicz, A. (2010). Infância, Raça e "Paparicação". *Educação em revista*, 26 (02), 209-226. <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>.
- Prado, G. do V. T., Ferreira, C. R., Fernandes, C. H. (2011). Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? *Teias*, 12 (26,), 1-11 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/24216>.
- Santos, B. de S. (2010) *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento.
- Simas, V. F. (2018). *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. [Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação de Campinas].
- Soligo, R., Simas, V. F. (2014). Pesquisa narrativa em três dimensões. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia., 2-16*. Rio de Janeiro: BIOGraph.
- Simas L. A. (2019). *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Simas, L. A. (2013). *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.
- Sodré. M. (1998). *Samba, o dono do corpo*. 2º ed. Rio de Janeiro: Maud.



Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

Silva, D. B. da. (2015) *A presença do léxico indígena nas toadas do boi-bumbá de Parintins*. 2015. [Dissertação de Mestrado em Letras e Artes, Escola Superior de Turismo, Universidade do Estado do Amazonas].

Notas

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Especialista em Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Campus São Gonçalo (IFRJ/SG). Licenciado em História pela UERJ/FFP. *E-mail*: phellipe.patrizi@gmail.com

² Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa: Alfabetização, memória, formação docente e relações etnicorraciais (ALMEFRE) e Rede de docentes que narram sobre alfabetização, leitura, escrita e infância (REDEALE) *E-mail*: mairce@hotmail.com

³ O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A batucada que se espalha nesse chão”: narrativas docentes, samba e educação antirracista, defendida por Phellipe Patrizi Moreira pelo Programa Pós-Graduação em Educação (PPGedu) Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ/FFP em 2021 e orientada pela Professora Doutora Mairce da Silva Araújo.

⁴ Ao longo do texto, optamos por um posicionamento político-epistemológico de nomear autores com quem tecemos diálogos, como professores-pesquisadores, na medida em que situações vividas nas práticas educativas constituem meu objeto de pesquisa. Inspirado em Stenhouse (1975), Prado e Serodio (2015) defendo a concepção que reconhece professores como pesquisadores de sua prática docente, que teoriza sobre o vivido e o cotidiano escolar como espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Neste entrelaçamento de narrativas e histórias de vida, adaptamos o termo narrador para carnavalesco pela proximidade com os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro. A partir desse referencial, levantamos o seguinte questionamento: não seria o carnavalesco um narrador da Avenida?

⁵ O Grupo Especial das Escolas de Samba do Rio de Janeiro consiste nas agremiações que desfilam na “elite” do carnaval carioca. Em média 12 escolas passam pela Avenida Marquês de Sapucaí no Centro do Rio de Janeiro com as suas apresentações carnavalescas no domingo e na segunda-feira de que antecedem a quarta-feira de cinzas. Este número pode variar de acordo com o regulamento votado em assembleia pelos dirigentes da Liga Independente das Escolas de Samba. (LIESA). Neste grupo se apresentam as escolas que disputam o título de campeã do carnaval. Já a Série Ouro, refere-se à segunda divisão, na qual a vencedora ganha o direito de desfilar entre as escolas do grupo principal, portando assim direito a mais verbas e visibilidade no mundo do samba.

⁶ Apresentações que ocorrem no sábado seguinte aos desfiles de carnaval, quando as seis primeiras colocadas retornam a Avenida Marquês de Sapucaí para comemorar as posições alcançadas naquele ano no carnaval carioca.

⁷ Assim, sua aula-espetáculo abrange, sob o formato de palestras-demonstrações, danças, músicas, encenações e reflexões com a duração de aproximadamente de três horas cada.

⁹ Inicialmente denominadas como terreiros, as quadras são locais onde as agremiações desenvolvem seus ensaios, ações sociais e disputas de samba.



EDUCACIÓN AMBIENTAL, ESCUELA Y TERRITORIO. LA EXPERIENCIA DEL JARDÍN DE EPICURO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESCOLA E TERRITÓRIO. EXPERIÊNCIA O JARDIM DE EPICURO

ENVIRONMENTAL EDUCATION, SCHOOL AND TERRITORY. THE GARDEN OF EPICURUS EXPERIENCE

Romina Andrea Carozzo¹
Paula Andrea Paonessa²

Resumen

Abordar la cuestión ambiental desde las ciencias sociales nos permite reflexionar respecto de las posibilidades de reconstruir los vínculos con la tierra, en clave de ética ecosocial (Gutiérrez Bastida, 2019) construir y compartir conocimientos, saberes y prácticas colectivas para comenzar a poner en acción potencias creadoras y transformadoras de nuestras formas de habitar el mundo y de concebir la educación ambiental. Desde la EES N° 62, de la ciudad de Mar del Plata, impulsamos un proyecto de recuperación de un espacio verde y de los vínculos seres humanxs-naturaleza. El “Jardín de Epicuro” nos ha permitido “vivir” la teoría y recuperar las narrativas de nuestras experiencias en un ámbito colectivo y fraterno, aprendiendo a ser colectivamente y con la tierra.

Palabras clave: educación ambiental; epicureísmo; transformación; acción; narrativas.

Resumo

Abordar a questão ambiental a partir das ciências sociais nos permite refletir sobre as possibilidades de reconstruir os vínculos com a terra, na chave da ética ecosocial (Gutiérrez Bastida, 2019) construindo e compartilhando saberes, saberes e práticas coletivas para começar a colocar potencialidades em ações criadoras e transformadoras de nossas formas de habitar o mundo e de conceber a educação ambiental. A partir do EES n° 62, na cidade de Mar del Plata, estamos promovendo um projeto de recuperação de um espaço verde e dos vínculos entre o ser humano e a natureza. O "Jardim de Epicuro" nos permitiu "viver" a teoria e recuperar as narrativas de nossas experiências em um ambiente coletivo e fraterno, aprendendo a ser coletivamente e com a terra.

Palavras-chave: educação ambiental; Epicurismo; transformação; ação; narrativas.

Abstract

To address the environmental issue from the social sciences allows us to reflect on the possibilities of rebuilding the ties to the land, in the key of ethics ecosocial (Gutiérrez Bastida, 2019) to build and share knowledge, ideas, and group practices to begin to put it into action powers-creating and transforming our ways of inhabiting the world, and to conceive of environmental education. From the EES N° 62, in the city of Mar del Plata, we promote a project to recover a green space and the links between human beings and



nature. The "Garden of Epicurus" has allowed us to "live" the theory and recover the narratives of our experiences in a collective and fraternal environment, learning to be collectively and with the earth.

Keywords: environmental education; epicureanism; transformation; action; narratives.

Recepción: 20/08/2021

Evaluado: 04/02/2022

Aceptación: 07/02/2022

Contextualización

La palabra humano viene de humus, tierra. La tierra es nuestro espacio de resonancia, que nos llena de dicha. Cuando abandonamos la tierra nos abandona la dicha.

Byun-Chul Han, *Loa a la tierra*

La educación ambiental nos ofrece un vasto campo teórico para problematizar las relaciones seres humanxs-naturaleza. A partir del reconocimiento de la existencia de una crisis ambiental de causas fundamentalmente humanas, que demanda de una respuesta social en la que la educación tiene que asumir un papel fundamental" (Barba, 2019, p. 10), nos propusimos abordar la experiencia de recuperación de un espacio verde en la escuela, olvidado e invisibilizado durante décadas. Así, el Jardín fue tomando forma durante los ciclos lectivos 2018 y 2019, a partir de la recuperación de un espacio verde desconocido y sin uso en la escuela. Se desarrolló como una experiencia autónoma de estudiantes y docentes que se propuso promover el reconocimiento y la revaloración del lugar en tanto él nos permitió experimentar la naturaleza.

Haciendo foco en las potencialidades reflexivas que las ciencias sociales ofrecen, nos propusimos reflexionar respecto de las posibilidades de reconstruir los vínculos con la tierra, en clave de ética ecosocial (Gutiérrez Bastida, 2019). Es decir, reconociendo el valor de las vidas de todos los seres que habitamos el planeta y (re)pensando formas de satisfacer las necesidades humanas respetuosas de la naturaleza y críticas de las lógicas capitalistas de producción y de consumo. De esta manera, junto con la dimensión biofísica de la cuestión ambiental, abordamos su dimensión socio-cultural, desvelando las interacciones mutuas entre seres humanxs-naturaleza (Sepúlveda Hernández, 2019) y proponiendo acciones concretas que permitan transformar la realidad social, a partir de reconstruir las relaciones con la tierra.

En este sentido, nuestra experiencia se propuso construir y compartir conocimientos, saberes y prácticas colectivas para comenzar a poner en acción potencias creadoras y transformadoras de nuestras formas de habitar el mundo y de concebir la educación ambiental. Entendida como trans-campo (Meira, 2009, en Barba, 2019) entre lo ambiental y lo educativo, como espacio de acciones de autocreación colectiva, cuyo acento está puesto en lxs sujetxs de esa acción (Holloway, 2013) para la reapropiación del mundo. Nuestra apuesta pedagógica, entonces, estuvo impulsada por nuestro compromiso con el poder hacer y pensar(nos) con otrxs, como potencia transformadora y creadora de la realidad social (Fernández Mouján, 2012). Frente a un mundo hostil e individualista y desde un sistema escolar atravesado por la lógica funcionalista-productivista, nos propusimos (re)construir los vínculos sociales y con la naturaleza, buscando "nuevas maneras de repartir el juego social, de redistribuir los patrimonios y herencias culturales" (Núñez, 1999).



Un Jardín

En Dellepiane al 2200, en la ciudad de Mar del Plata, en una escuela de nivel Secundario emplazada en el mismo terreno de la Primaria, que conforma una manzana completa, dormía un jardín que escapaba a nuestras miradas. En una esquina, más arriba del nivel de la intersección de calles, las ventanas de Ciclo Superior abrían sus ojos a los pájaros y unas ramas difusas a través de los vidrios altos y opacos frutos de un diseño para ventilar, pero no para ver.

Siempre buscando trascender las paredes del aula las docentes recibieron con asombro (del filosófico) la novedad: -"Detrás de esta pared hay un espacio, un terreno donde podría haber un gimnasio", se les dijo. - "¿¡Un terreno!? ¿Un espacio... ¿qué? ¿¡A ver!?", preguntaron. Cuando dieron la vuelta (salir de la escuela cruzando el portón negro y girando noventa grados sobre el propio eje hacia la izquierda para caminar quinceveinte metros) se encontraron con una reja cerrada con candado. La reja alta de caños negros se abrió y donde la maleza y las plantas habían tomado imbricada altura en todas las formas retorcidas posibles cubriéndolo todo... ellas vieron, un jardín. -"¡Esto es un jardín, no hagas un techo para un gimnasio!", suplicaron. -"No sé dónde ves un jardín en este lugar abandonado. Los de filosofía siempre ven otras cosas... úsenlo, dejo en Dirección las llaves del candado", fue la respuesta.

Al comentar a sexto año el hallazgo, sorprendió que ni siquiera lxs estudiantes del barrio conocieran tal emplazamiento. Pero el asombro lleva a filosofar, a 'ver otras cosas', y la historia del terreno donado hacía años invitaba a contarla, pero sí de territorio se trata tenían que recurrir a la geografía porque el espacio no sólo precisaba ser desmalezado, sino que invitó a redescubrirlo.

Un día en medio de la clase en el jardín, aparecieron rosas mezcladas con otro árbol. Entonces una preceptora trajo una foto de los años ochenta donde posaba con una estudiante en un rosedal, y dio pruebas de lo que había sido la esquina. Otro día quitaron las enredaderas soberanas de las paredes y descubrieron que la pared lindante con la Primaria 45 era muy alta y violeta con destellos de brillos en el acabado del *salpicré*. Además, una canilla asomó entre escombros, un viejo árbol seco sirvió a un vecino que lo necesitaba para la salamandra y de los troncos que quedaron improvisaron bancos, un lugar para subirse y de alguna manera 'plantarse' en el *topos* nuevo del Jardín aula-fuera-del-aula donde el mate fue necesario, las lecturas fueron más ricas y escribir al calor del sol favoreció las producciones y entibió las clases.

Afirmamos que no se mejoró el lugar (esta había sido una hipótesis inicial rápidamente descartada) sino que se entrelazó con las prácticas de intervención. Se sembró, las decisiones en el Jardín fueron comunitarias y los conflictos vinculares propios de la cursada se dirimieron de otra manera, "afuera", mientras se regaba o cosechaba, entre plantines (el Jardín dio frutos y se extendió a los hogares). Más tarde la escuela afianzó otro proyecto en el mismo espacio, esta vez para ciclo básico, pero lo denominaron huerta.

Cada vez que preguntaron a las docentes en cuanto al lugar (ahora visible) muchos se sorprendieron de que las latencias del lugar hubieran sido abordadas desde las Ciencias Sociales y no -como parecía ser obvio- desde las Ciencias Naturales. Las docentes contaron cómo se capacitaron y cada estudiante mencionó cómo las experiencias del Jardín los llevaban a pensar-buscar-investigar- probar-comentar-aprender. Tales comentarios expresados a quienes consultaran, de manera oral, también se plasmaron por escrito en un documento compartido en la denominada nube. Es decir, en términos de Sedoff y Bonetti (2018), entendiendo las docentes 'impulsoras' del Jardín que la clase tradicional con docentes 'dotados/poseedores' del conocimiento y por ende

‘transmisores’ de este último ya no es una opción válida para la educación de las nuevas generaciones, se implementaron cuatro factores que Fullan (2013) propone en función de rediseñar el trabajo en la escuela: -entornos de aprendizaje que resulten atractivos y seductores tanto para profesores como para estudiantes, -entornos con presencia de tecnología ubicua y disponible las 24 horas 7 días a la semana, -que el uso de esa tecnología sea eficiente y sencillo, -entornos de aprendizaje que se basen en la resolución de problemas de la vida real. Si bien de estos cuatro factores el tecnológico en cuanto a ‘entornos virtuales’ es el que menos se tuvo, los recursos que se poseyeron fueron suficientes para el resguardo de las narrativas estudiantiles que dan cuenta de las vivencias experimentadas como naturaleza en la naturaleza.

¿Por qué Epicuro?

En el año 306 a. n. e., Epicuro fundó su escuela, en Atenas. Para desarrollar su modo de vida comunitaria (García Gual, 1986) en forma independiente de toda imposición oficial del Liceo y la Academia, compró una casa y un pequeño terreno. Allí, fundó su Jardín: un huerto donde, además de ofrecer un lugar para charlas amistosas, se cultivaban hortalizas para casos de necesidad.

El Jardín, entonces, funcionó como ámbito de cultivo de la amistad y reciprocidad, como base de una vida feliz, como “ayuda insustituible frente al aislamiento en un mundo extraño y hostil”. Y, como parte integral de su filosofía, admitió y abrió la experiencia del conocimiento a personas que, en su época, se consideraban como no afectadas para pensar, como las mujeres y lxs esclavxs.

Existe una frase de Séneca que dice: "lo de Epicuro no era una doctrina, sino un modo de vida comunitaria". El epicureísmo abordaba los problemas de manera crítica en un ámbito que honraba la amistad como actividad prioritaria frente a todas las demás actividades prácticas de la vida. Filosofía se define como amor en sentido de amistad hacia la sabiduría como un movimiento de retroalimentación donde la erudición no es la meta sino la profundización de diversos temas.

En términos de docencia/didáctica podríamos decir que seguimos esta inspiración al trabajar los Aprendizajes Basados en problemas a partir de Proyectos Interdisciplinarios (ABP). Se planteó un problema inicial “¿Cómo interactuar con un espacio natural para aprender de él?”. De esta manera, tomando las decisiones colectivamente y registrando los subproblemas y alternativas de solución se habilitaron y potenciaron la capacidad de comprensión y análisis, pensamiento crítico, formulación de hipótesis, capacidad de conocimiento y selección de estrategias, autonomía e iniciativa personal, inteligencia interpersonal, competencia comunicativa lingüística (expresión verbal y escrita) y audiovisual, competencia social y ciudadana, capacidad para aprender a aprender, autoevaluación e inteligencia intrapersonal. Las disciplinas participantes del proyecto fueron Arte, Filosofía, Geografía e Historia.

Pensamiento - Acción

La experiencia del Jardín nos permitió llevar adelante acciones colectivas que trascendieron las fronteras institucionales escolares en tres sentidos:

- las del aula, ya que desarrollamos nuestras clases en el espacio del Jardín, fuera del espacio tradicional del aula (Huerta y Registros no sólo en las carpetas y planificaciones sino de manera asincrónica en documento de *Google Drive* dando un tiempo/espacio más a la tarea de autorregistro). En palabras de N. H.: “Mi

experiencia en el proyecto ‘jardín de Epicuro’ fue buena ya que fue algo distinto a lo ‘normal’ porque pudimos salir al aire libre y hacer actividades como una huerta, cortar pasto, estudiar en el jardín.”

- Las de las disciplinas escolares, ya que nuestro trabajo convergió en un proyecto común orientado a recuperar el contacto con la naturaleza y el trabajo colectivo de la tierra, en forma natural y sin agroquímicos (sin pesticidas extranjerizantes). Se percibió como una experiencia diferente y armónica: “salir del ámbito escolar y reconectarse con la naturaleza es algo que nunca tenés todos los días.” (O. O.)
- Las de las jerarquías escolares, ya que docentes y estudiantes trabajamos colectiva y horizontalmente, reflexionando en torno a las problemáticas que fueron surgiendo y sus posibles soluciones. Nadie se sintió extranjero sino como estudiantes en territorio fértil. Lxs estudiantes experimentaron estas formas de relacionarnos desde un lugar diferente al que se entiende tradicionalmente en lo escolar: “Las actividades se dividieron según como queríamos, algunos ayudaban en la huerta, otros en el mural y también estaban algunos en los plantines. El rol que ocuparon los docentes fue el de acompañar, ayudar y también traer maestros para colaborar y enseñar sobre cómo plantar [...]” (L. C.)

Nuestras acciones estuvieron motivadas por la posibilidad de vivenciar un proyecto común que nos acercó como comunidad y nos reconectó con la tierra. Se constituyó como intervención política de transformación de la realidad desde la acción, el encuentro y el intercambio (Fernández Mouján, 2012). Partiendo de la premisa “que el poder que amenaza la vida del individuo amenaza simultáneamente la vida del mundo, como espacio habitable para el despliegue de la vida humana” (Flores, 2014, p. 432), nos propusimos cultivar nuevas formas de relacionarnos, fortalecidas en vínculos comunitarios y fraternos que nos permitieran reconocernos como comunidad humana inseparable de nuestro entorno vital.

Conclusión

Así, asumiendo lo comunitario como forma de vida, se pensó “El jardín de Epicuro” a partir de la oportunidad de trabajar en un espacio único donde se posibilitara recuperar la relación ser humano-naturaleza. Además -y por tratarse del último año del sistema educativo- fue imaginado como la profundización del sentido del legado que 6to dejase a sus compañerxs, que continuaban con sus trayectorias escolares. Durante esta experiencia, sembramos transformación y cultivamos nuevas formas de relacionarnos, no sólo entre seres humanos, sino con respecto a la naturaleza, en un ámbito tradicionalmente alejado de la misma y signado por preocupaciones de corte más individualista ligadas a las notas o la lógica de aprobar/desaprobar.

En suma, el jardín nos ha permitido “vivir” la teoría a través de un proyecto que, impulsado desde las Ciencias Sociales, centra su interés en la relación seres humanxs - naturaleza y la posibilidad de recuperar las narrativas de nuestras experiencias en un ámbito colectivo y fraterno. Centrando nuestro interés más en las vivencias que en sus resultados, los verdaderos frutos obtenidos en el Jardín han sido aprender a ser colectivamente y con la tierra, recuperar que somos tierra, así como revalorizar los espacios colectivos y las acciones individuales como parte integral de los procesos de transformación y acción, y repensar(nos) como co-responsables con el mundo que habitamos. En síntesis, en la esquina de una escuela de Mar del Plata un espacio que cambia y donde nadie es extranjero nos posibilitó resignificar nuestro transitar escolar y



vital, posicionándonos críticamente y aportando a la construcción de los muchos y diversos mundos que llevamos en nuestros corazones.

Referencias bibliográficas

- Barba, M. (2019). Límite e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente. *Revista de Educación Social*, 28.
- Fernández Mouján, I. (2012). Desde la educación: una aproximación al debate poscolonial y de los estudios culturales. En Catelli, L. y Lucreo, M. L. *Términos clave de la teoría poscolonial latinoamericana: despliegues, matices, definiciones* (pp. 137-152). Rosario: UNR.
- Flores, G. (2014). Bios, poder y política. Una perspectiva desde el enfoque decolonial crítico de la Educación. *Revista de Educación*, 5 (7). pp. 427-444.
- Fullan, Michael. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Don Mills, Ontario, Pearson.
- García Gual, C. e Ímez, M. J. (1986). *La filosofía helenística. Éticas y sistemas*. Madrid: Cincel.
- Holloway, J. (2013). ¡Comunicemos! Disponible en:
<http://comunizar.com.ar/comunicemos/>
- Monográfico. Aprendizaje basado en problemas. Explorador de innovación educativa. Fundación Telefónica. PDF.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Sedoff, M. y Bonetti, S. (2018). *Flipped Learning. Una guía para darle una vuelta a tu clase*. Rosario: Logos.
- Sepúlveda Hernández, E. (2021). Prácticas socioeducativas en la era del antropoceno: re armando la vinculación sociedad-naturaleza desde Latinoamérica y sus desiertos floridos. *Revista de Educación Social*, 30.

Notas

¹ Profesora en Filosofía, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), Facultad de Humanidades, UNMDP, bajo la dirección de la Doctora Graciela Nélica Flores. ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 2264/20. fernandezromi@gmail.com

² Profesora en Historia, estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), Facultad de Humanidades, UNMDP, bajo la dirección de la Doctora Graciela Nélica Flores. ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 2264/20. anpaonessa@gmail.com



**LA HOSPITALIDAD COMO ACONTECIMIENTO EDUCATIVO.
NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNMDP**

**HOSPITALITY AS AN EDUCATIONAL EVENT. NARRATIVES OF A
STUDENTS OF THE BACHELOR OF SCIENCE IN EDUCATION AT
UNMDP**

**A HOSPITALIDADE COMO EVENTO EDUCATIVO. NARRATIVAS DE
ESTUDANTES DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNMDP**

Paula Valeria Gaggini¹

Resumen

El presente trabajo interpreta algunos relatos autobiográficos de mi recorrido educativo en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en los cuales recupero aquellos vínculos que he mantenido con algunos/as profesores/as, lo que ha favorecido en el fortalecimiento de mi propio deseo de permanecer en la carrera, sobre todo en el inicio. Desde mi propio posicionamiento epistémico, ontológico, ético, político que aspira que todos/as podamos acceder a una Educación dónde tengamos la posibilidad de permanecer y pertenecer en la Universidad Pública, el objetivo del trabajo trata de indagar en (otros) sentidos de la Educación desde una pedagogía que tenga en cuenta a cada estudiante desde la alteridad teniendo revalorizando sus propias trayectorias de vida.

Dividiré entonces este trabajo en tres momentos: en un primer momento presentaré una serie de relatos autobiográficos de mi trayectoria como estudiante universitaria junto a las voces de mis compañeros/as de la Licenciatura, entendiendo que resultan significativos para reflexionar sobre los sentidos y los límites de la pedagogía. En un segundo momento presentaré la categoría de hospitalidad, abordada en la cátedra de Filosofía de la Educación y en el Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), repensándola en diálogo con lo que recupero precedentemente en el texto y en conexión con autores que considero relevantes para lo expuesto. Finalmente, quedará abierta una invitación para reflexionar como educadores en el nivel superior de qué manera podemos contribuir para sostener la permanencia de nuestros/as estudiantes mediante prácticas pedagógicas que fortalezcan vínculos afectivos, ya sea entre estudiantes entre sí como con sus docentes, en la cotidianidad de la vida académica.

Palabras clave: narrativas autobiográficas; educación superior; hospitalidad; vida académica; vínculo pedagógico

Abstract

The present work will interpret some autobiographical accounts of my educational career in the Bachelor of Educational Sciences of the National University of Mar del



Plata, in which I recover those links that have been maintained with some educators, which has favored in the strengthening of my own desire to stay in the race, especially at the start. From my own epistemic, ontological, ethical, political position that aspires that we can all have access to an Education where we all have the possibility of staying and belonging to the Public University, the objective of the work tries to investigate new (other) meanings of Education from a pedagogy that takes into account each student from the otherness taking revaluing their own life trajectories.

I will then divide this work into three moments: at first I will present a series of autobiographical accounts of my career as a university student together with the voices of my fellow students of the Degree, understanding that they are significant to reflect on the senses and the limits of pedagogy. In a second moment I will present the category of hospitality, approached in the Chair of Philosophy of Education and the Research Group of Philosophy of Education, rethinking it in dialogue with what I previously recovered in the text and in connection with authors that I consider relevant to the above. Finally, an invitation will remain open to reflect as educators at the higher level in what way we can contribute to sustain the permanence of our students through pedagogical practices that strengthen affective bonds, either between students and their educators, in the daily life of the school academic life.

Keywords autobiographical narratives; higher education; hospitality; academic life; pedagogical bond

Resumo

O presente trabalho interpreta alguns relatos autobiográficos de minha jornada educacional no Bacharelado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Mar del Plata, nos quais recupero os vínculos que mantive com alguns professores, o que favoreceu o fortalecimento de meu próprio desejo para permanecer na corrida, especialmente na largada. A partir de minha própria posição epistêmica, ontológica, ética, política que aspira que todos possamos acessar uma Educação onde todos tenhamos a possibilidade de permanecer e pertencer na Universidade Pública, o objetivo do trabalho busca investigar novos (outros) sentidos da Educação de uma pedagogia que leva em conta cada aluno a partir da alteridade, tendo revalorizado suas próprias trajetórias de vida.

Em seguida, dividirei este trabalho em três momentos: em um primeiro momento apresentarei uma série de relatos autobiográficos de minha trajetória como estudante universitário junto com as vozes de meus colegas de bacharelado, entendendo que são significativas para refletir sobre os significados e limites da pedagogia. Em um segundo momento apresentarei a categoria da hospitalidade, abordada na cadeira de Filosofia da Educação e no Grupo de Pesquisa de Filosofia da Educação, repensando-a em diálogo com o que recupero anteriormente no texto e em conexão com autores que considero relevante para o exposto. Por fim, será aberto um convite para refletirmos como educadores de nível superior sobre como podemos contribuir para sustentar a permanência de nossos alunos por meio de práticas pedagógicas que fortaleçam os vínculos afetivos, seja entre os alunos entre si e com seus professores, no cotidiano de a vida acadêmica.



Palabras-chave narrativas autobiográficas; educação superior; hospitalidade; vida acadêmica; vínculo pedagógico

Recepción: 19/01/2022

Evaluado: 23/02/2022

Aceptación: 15/03/2022

Primeras palabras

Las palabras que surgirán en el presente texto, permanecerán entrelazadas a mi biografía y experiencia como estudiante atravesada y formada por diferentes instituciones educativas, que ha dado lugar a mi construcción de subjetividad e identidad, marcada por huellas o marcas que resultan interesantes de bucear (Souto, 2006) de modo de poder interpretarlas para la mejora de las prácticas pedagógicas y de los vínculos que se generan.

En un primer momento, presentaré algunas narrativas autobiográficas, experimentadas en la actualidad como estudiante en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, entendiendo que éstas podrán ilustrar de manera clara lo que presentaré en el segundo momento acerca de la hospitalidad, como categoría presentada como elemento estructurante del presente artículo. Por último, recuperando y revalorizando lo presentado, la invitación quedará abierta y convocante para los educadores, especialmente en educación superior, para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que se ponen en juego en el acto educativo. Por tanto, una invitación a ahondar y privilegiar las prácticas que fortalezcan vínculos afectivos entre quienes intervienen en el acto educativo, revalorizando el gesto de educar como refiere Skliar (2019). En este trabajo, en particular se intenta poner foco esencialmente en prácticas que representen el sostenimiento de la permanencia de los/as estudiantes, enfatizando en quiénes recién inician su vida académica.

Narrativas como estudiante universitaria

En 2019, comencé a transitar mi trayectoria como estudiante universitaria como regalo de cumpleaños de mi hija quien me anotó en la universidad en la carrera de psicología. Cuando llegué a presentar los papeles, advertí que se encontraba abierta la inscripción para la primera cohorte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera reabierta después de 40 años, cerrada en la época de la última dictadura en nuestro país. No dudé, ahí mismo decidí cambiar de carrera y esa misma tarde me encontraba en un salón repleto de estudiantes ingresantes, en su mayoría docentes. No voy a negar que me sentí extraña e incapaz de poder sostener mi permanencia en un espacio tan extraño para mí: la universidad.

El primer año presencial, ha sido muy difícil transitarlo, lleno de inseguridades, de sensaciones encontradas, de marcas resurgentes y dolorosas de la formación recibida por las diferentes instituciones educativas a lo largo de mi propia trayectoria escolar. Como indica Kaplan (2018), la escuela deja huellas como marcas subjetivas que se construyen en la cotidianidad de la vida escolar, las cuales muchas veces nos dejan cimientos frágiles para el futuro de las personas. Es por esto que, para poder interpretar las prácticas educativas, resulta interesante como refiere Kaplan (2018) poder comprender los vínculos de interdependencia y



las emociones como dimensiones estructurales de la producción y la reproducción de la vida social. La escuela y la universidad son espacios públicos que producen efectos simbólicos en la constitución de identidades (Kaplan en Ramallo, 2020), que se ven reflejadas en las narrativas.

El segundo año, la pandemia de Covid-19 nos atravesó a nivel mundial, irrumpiendo con incertidumbre y sensaciones que fueron compartidas entre estudiantes y profesores. En el cuaderno donde llevo mis anotaciones académicas escribí en marzo de 2020: *"Nueva experiencia: clases virtuales sin saber por cuanto tiempo. Siento mucha expectativa por este año académico totalmente diferente, que me refiere a un nuevo aprendizaje y mucho trabajo de introspección"*. Decidí entonces, anotarme en varias materias, aprovechando el tiempo pausado para las relaciones físicas. Con ese ímpetu de aprovechar el tiempo para sanar y aprender, comencé a cursar de manera virtual, con la conexión a internet muy limitada, fui encontrando diversas maneras para no perder el vínculo y la comunicación con compañeros/as y profesores/as.

Una de las experiencias pedagógicas que han marcado mi recorrido académico en pandemia, ha sido una compartida con un profesor, quien había presentado una actividad en la cual debíamos compartir una narrativa de una experiencia educativa y relacionarla con los contenidos de ese núcleo. En su devolución, el profesor me regaló la posibilidad de emocionarme por sus palabras que parecían interpretar exactamente lo que yo sentía, palabras que representaron para mí enorme abrazo. Compartiré una de las frases que marcó fuertemente mi manera de continuar transitando la carrera y sobre todo mi vida cotidiana: *"El tema no son los fracasos, sino como uno los va integrando a la narrativa de la propia vida ¿Son realmente fracasos, o son mejor, oportunidades que la vida nos da para afirmarnos con más seguridad en lo soñamos? Cuánto tiempo valioso perdemos dudando ¿No?"*. El tiempo para mí recobró otro valor después de sus palabras, fueron vitales en tiempo de pandemia donde tuve mucho tiempo para reflexionar acerca de cada decisión académica que tomaría por delante.

Proseguí cursando con entusiasmo, aferrándome a cada una de esas experiencias valiosas que representaban para mí un abrazo más para sanar. Profesores/as de diferentes cátedras han sido un puente para el sostenimiento de mi permanencia, ya que encontraron la manera de estar cerca en un momento donde la virtualidad fue exclusiva y nuestros rostros eran desconocidos. Esto me llevo a pensar que el vínculo pedagógico necesita de gestos nimios en el sentido que lo expresa Rattero (2009), gestos que enciendan chispas y acompañen el viaje, gestos que nos invitan a transitar desde lo familiar hacia lo desconocido. Este recorrido por la Licenciatura, me permitió evidenciar un sinnúmero de gestos, a partir de mi voz enlazada a las voces de mis compañeros/as, que se fueron combinando en coincidencias acerca de los vínculos pedagógicos significativos en la vida académica y específicamente nuestra licenciatura. Desde mi posicionamiento, existen gestos de hospitalidad, que pueden representar huellas amorosas en el camino tanto de los/as estudiantes como de sus docentes.

Para concluir este primer momento, valorizo entonces aquellos/as educadores que nos regalan esperanza en representación de la institución educativa que nos acoge, que deciden mirar los rostros, siguiendo a Levinas (2000), escuchando la voz de cada uno/a de sus estudiantes. Educadores que, con pequeñas acciones regalan la enorme posibilidad de ser parte y permanecer en el nivel superior. Entre las dificultades y los desafíos que implica ser estudiantes universitarios en diferentes



etapas de nuestras vidas, cualquiera sea, se suman nuestros propios sentimientos que perduran en nuestras subjetividades, los cuales traemos desde nuestra propia formación y trayectoria de vida como la inseguridad, el miedo, la angustia, desprotección. Sentimientos que muchas veces nos juegan una mala pasada y que necesitan de presencia amorosa sin importar la edad o el nivel educativo que atravesemos. Aquí, es donde la presencia de educadores que deciden estar cerca, nos permite seguir en camino, sentirnos parte y hacer del acontecimiento educativo un espacio de hospitalidad.

La hospitalidad como acontecimiento educativo

En este camino de la Licenciatura, transitando la cátedra de Filosofía de la Educación, me interpeló una categoría, de manera tal, que luego decidí al año siguiente abordarla como adscripta en docencia e investigación en la misma cátedra y como integrante del Grupo de Filosofía de Educación (GIFE) del Centro de Investigación Multidisciplinarias en Educación (CIMED). La categoría que hago referencia es la de hospitalidad retomando a Emanuel Levinas, indagando entonces en la educación como posibilidad de ser un acontecimiento que abrace a los/as estudiantes. La hospitalidad representa acogida o recibimiento (Levinas, 2000), en sentido ético como relación con otro/a quién nos deja una huella y nosotros/a en ellos/as. La hospitalidad en la presencia de un rostro, que no es una cara, sino la voz que deja huella en los/as demás. “Un rostro que se escucha” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 148).

Hospitalidad donde la presencia del otro/a nos interpela y de quién/es deseamos hacernos responsable de acoger, la cual podría traducirse en un abrazo que contiene en sí el compromiso de sostener, de acompañar, de pensar la alteridad (Bárcena y Mélich, 2014). Hospitalidad que se ofrece al extranjero a lo ajeno o a lo otro, dónde reside la pregunta acerca de la posibilidad de hospedar (Derrida, 2008), ante una invitación que nos convoca responder con actos en consecuencia. Hospitalidad que conlleva en sí un llamado a la reflexión acerca de cómo queremos implicarnos en/ con la alteridad para la Educación (Yedaide, Porta, Ramallo, 2021). Ante la necesidad de querer indagar sobre lo expuesto anteriormente, en el marco de mis adscripciones a docencia e investigación, decidí realizar una serie de entrevistas y encuestas a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de modo de poner en valor las voces de los/as mismos/as protagonistas entendiendo la importancia de obtener mediante las narrativas conocimiento del mundo de sus vidas (Flores y Porta, 2017).

En vistas de lo que considero representan estos gestos de hospitalidad, los cuales vengo haciendo referencia precedentemente, es que quisiera compartir algunas frases acerca de los vínculos pedagógicos que éstos estudiantes consideraron significativos, haciendo referencia a aquellos/as profesores/as y las diferentes cátedras los/as cuales “se toman un tiempo para tener en cuenta nuestras trayectorias”, “nos acompañan amorosa y sentidamente”, “nos hospedaron”, “nos llaman por nuestro nombre”, “nos permiten el diálogo”, “priorizan lo humano”, “posibilitan la propia reflexión y el tiempo para encontrar nuevos sentidos a nuestra profesión”, “nos proporcionaron reciprocidad”, “tuvieron en cuenta nuestro contexto y problemáticas”, “siempre desde el afecto, respetando las individualidades, trabajando en equipo, abriendo la palabra y las sensibilidades”.



Los/as estudiantes, en sus voces indicaron la importancia de la presencia de educadores que se hicieron parte del sufrimiento de ellos/as, no obstante, una pandemia que afectaba a todos/as por igual. Revalorizaron la presencia de aquellos/as profesores/as que han buscado estrategias sin importar las veces que debían cambiarlas para que se diera el aprendizaje, reconocedores de sus propios errores, solidarios, empáticos. Educadores que entienden que todos/as tenemos algo para enseñar, donde no prevalece la voz autoritaria de una de las partes sino que hay aprendizaje para todos/as aquellos/as que intervienen en el acto educativo, que escuchan y acompañan.

La palabra “acompañar” estuvo presente en todos/as en cada uno de los testimonios. Acompañamiento que entiendo representa presencia, hospitalidad, acogimiento, alteridad. La escucha y la compañía contienen en sí cualidades, como refiere Freire (1993) de amorosidad y humildad que representan además valentía de lucha y amor por parte de quiénes llevamos en nuestras manos la posibilidad de convocar al acto educativo.

Se trata entonces de la posibilidad de reflexionar acerca de cuáles son los actos que estamos dispuestos a efectuar responsablemente y que hospeden a los/as estudiantes de manera de vincularnos y acompañar en un pensar a y con otros/as (Greco y Nicastro, 2009) con presencia, afectividad, alteridad, interpelación. Actos que dan lugar, como indican Skliar y Téllez (2008) a una apertura que deberíamos experimentar como educadores frente al valor y el sentido de la interpelación en el campo de lo educativo, construyendo colectivamente un nuevo imaginario de la pedagogía que implique resistencia que coloque a la luz viejas y nuevas ficciones pedagógicas e implique una deconstrucción. Una pedagogía que habilite otros hilos de significación donde seamos capaces de imaginar nuevos modos y mundos posibles (Porta y Ramallo, 2018), dónde el acontecimiento educativo pueda ser cobijo en un espacio de hospitalidad.

Sostener nuestros/as estudiantes para su permanencia en la universidad

La invitación, entonces, consiste en pensar en aquellas prácticas que pueden representar la acción de educar como acto de resistencia a modelos dominantes de hacer, nombrar y senti-pensar, es por ello que también representa un acto que resulta transformador y liberador en cuanto a esos modos que tenemos arraigados mencionados anteriormente, sin esa resistencia se imposibilita el acto creador y de educar como arte de entretejer nuevos encuentros (Skliar y Téllez, 2008). Nuevos (otros) encuentros como posibilidades que se manifiesten como convocatorias para una educación que emocione y nos interpele a todos/as en una alteridad provisoria, que interroga y se aleja de toda pretensión de saber (Skliar, 2011).

Pensar y habitar la educación desde la alteridad, estableciendo la manera en la que deseamos forjar lazos y vincularnos con quiénes vamos a experimentar el acontecimiento del educar en un “poder contar nuestras historias, cualesquiera sean, con las palabras que sean, para dar paso a la alteridad” (Skliar, 2019, p. 162). Experimentar al arte de educar, como indica Skliar (2019), donde todos los sujetos somos iguales frente a lo que se nos enseñe, y a la vez distinto frente a lo que aprenderemos. Alteridad como posibilidad de renaceres compartidos, generando nuevos matices, nuevos brillos, que devengan de una experiencia de la cual ninguno/a de los/as participantes salga de la misma manera. Retomar la hospitalidad en tiempos de post- pandemia entiendo que puede representar una (otra) manera de escuchar todos los rostros. Encontrar (otros) modos, donde los



educadores lleven a cabo estrategias pedagógicas donde “sepan abrazar a sus estudiantes desde sus propios deseos y sobre todo busquen acariciar sus biografías, recuperándolas para el resurgir de cada unx” (Gaggini, 2021, p. 144).

Para finalizar, imagino que todo lo que les he compartido aquí lleva consigo un hilo (no físico) de un ovillo infinito, que nos va enlazando, que va provocando figuras de cuerdas imaginaria, siguiendo la acepción que nos invita a pensar Haraway (2019), como un entrelazamiento entre seres humanos y con el planeta. Figuras que son originales y únicas, justamente porque se encuentran en continuo movimiento y dejan de ser lo que eran a cada instante. Imagino esos hilos imaginarios, como regalo de posibilidades para sentirnos hospedados y hospedar “junto con” otros seres humanos y no. Entramarnos junto a seres que dejan de ser lejanos, porque incluso estamos unidos a quienes no conocemos aún, y esto la pandemia nos lo ha enseñado a muchos/as. Ovillo que nos une en la invisible alteridad que no se ve, pero que se siente y (nos) moviliza, transforma y conduce cada vez a tener menos certezas y más preguntas, entiendo que de eso se trata.

¿Estaremos dispuestos a entregar nuestra hospitalidad con acciones cotidianas nimias en cada encuentro?

Yo creo, siento, deseo y espero que sí.

Con amor. Paula.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *Capítulo 4: Emanuel Lévinas: Educación y hospitalidad*. En Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014), *La educación como acontecimiento ético*. Editorial Miño y Dávila.
- Derrida, J. (2008) *La hospitalidad*. 3ª Ed. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Flores, G., Porta, L. (2017) Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE/41*.
- Freire, P. (1993) *Cartas a quién pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editores Siglo XXI.
- Gaggini, P. (2021). “(Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes”. *Revista Entramados 8*, (9). pp. 139-145.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4935>.
- Greco, M. y Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesto en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Kaplan, C. (2018). *Introducción ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?* En Alves, N; Catelli, J, Carrasco Aguilar, C; Cerullo, N; Furlán, A; Kaplan, C; Korinfeld, D; Mora Oleas, J; Nuñez Caldas, A; Luzón Trujillo, A; Ochoa Reyes, N; Ordoñez, M; Porta, L; Ramallo, F; Rodríguez Gómez, H; Ruiz Muñoz, M; Sandoval Esparza, M; Silva, V; Untoiglich, G. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. Cohen, E. (coord.). México: Taurus.
- Rattero, C. (2009). *Artistas de lo nimio. Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE. ER*, (9), pp. 9-11.
- Ramallo, F. (2020). Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación: Un diálogo con Carina Kaplan. *Revista de Educación*, (21.1), pp.



271-280.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4510

Skliar, C. y Tellez, M. (2008) "Conmover la Educación". Capítulo 5: Comunidad y alteridad: el ritmo ético- político del acto de educar. Comunidad Noveduc Libros, Buenos Aires, Argentina

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires. Noveduc.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homosapiens.

Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco, Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2; (31), pp. 381-396.

<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-309>

Notas

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Investigadora en formación dentro del Grupo de investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y del Grupo de Extensión Pedagógica, del proyecto “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de Educación viva para generar materiales didácticos disidentes”, ambos pertenecientes del CIMED. Celular: (+54) 223 5749538. Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com



MAESTRAS, ESTUDIANTES, MUJERES TODAS CON HISTORIA

TEACHERS, STUDENTS, WOMEN WITH HISTORY

PROFESSORES, ESTUDANTES, MULHERES COM HISTÓRIA

Jackeline María Martínez Cano¹

Resumen

La narrativa “Maestras, estudiantes, mujeres todas con historia” es un escrito biográfico que relaciona el ser de una mujer que ha encontrado en el espacio escolar un lugar de acogida, reconocimiento y formación política; primero como estudiante de una escuela pública en el municipio de Bello, Antioquia y ahora como maestra en una Institución Educativa del municipio de Medellín, un entorno con problemáticas de consumo, proxenetismo y violencia intrafamiliar. Es una de las historias escritas en el trabajo investigativo “Democracia en la escuela: formación política y socialización política como posibilidad de ciudadanía” el propósito es resignificar la democracia en la escuela a partir de la filosofía de Hannah Arendt, entendiendo la democracia y la formación política como procesos de interacción y reconocimiento del ser humano libre y diverso. Las narrativas permiten evidenciar las representaciones, vivencias e imaginarios que tienen los estudiantes de la formación política en la escuela y los cambios que pueden generarse a partir del reconocimiento del ser humano que con sus acciones y palabras da cuenta de la autonomía y el ser en el mundo en un diálogo constante con los otros.

Palabras clave: maestra; estudiante; escuela; diversidad

Abstract

The narrative "Teachers, students, women all with history" is a biographical writing that relates the being of a woman who has found in the school space a place of welcome, recognition and political formation; first as a student of a public school in the municipality of Bello, Antioquia and now as a teacher in an educational institution in the municipality of Medellin, an environment with problems of consumption, pimping and domestic violence. It is one of the stories written in the research work "Democracy at school: political education and political socialization as a possibility of citizenship", the purpose is to redefine democracy at school based on Hannah Arendt's philosophy, understanding democracy and political education as processes of interaction and recognition of the free and diverse human being. The narratives allow to evidence the representations, experiences and imaginaries that students have of political education at school and the changes that can be generated from the recognition of the human being that with his actions and words accounts for autonomy and being in the world in a constant dialogue with others.

keywords: teacher; student; school; diversity.



Resumo

A narrativa "Professores, estudantes, mulheres todos com história" é uma escrita biográfica que relaciona o ser de uma mulher que encontrou no espaço escolar um lugar de acolhimento, reconhecimento e formação política; primeiro como estudante de uma escola pública no município de Bello, Antioquia e agora como professora numa instituição de ensino no município de Medellín, um ambiente com problemas de consumo, proxenetismo e violência doméstica. É uma das histórias escritas no trabalho de investigação "Democracia na escola: educação política e socialização política como possibilidade de cidadania", cujo objectivo é redefinir a democracia na escola com base na filosofia de Hannah Arendt, entendendo a democracia e a educação política como processos de interacção e reconhecimento do ser humano livre e diverso. As narrativas fornecem provas das representações, experiências e imaginários que os estudantes têm da educação política na escola e das mudanças que podem ser geradas a partir do reconhecimento do ser humano que, através das suas acções e palavras, dá conta da sua autonomia e de estar no mundo num diálogo constante com os outros.

Palavras-chave: profesor; estudiante; escuela; diversidad.

Recepción: 15/02/2022

Evaluado: 04/02/2022

Aceptación: 23/03/2022

Maestras, estudiantes, mujeres todas con historias

Tenía siete años, cursaba segundo grado. Mi maestra, una mujer de estatura media, rostro serio, pero sonreído, albergaba una mirada llena de ternura que me tranquilizaba. Elsy Henao², se llama. Desde el primer día que la vi sentí que esa maestra, toda ella, apaciguaba el drama de cada noche en las batallas nocturnas que ocasionaba mi padre. Mi alivio era ir a la escuela, al encuentro con niñas que contaban historias distintas a las mías, esas que me avergonzaban y me producían una rabia todavía innombrable.

El salón de clase, pequeño y ordenado, me protegía. Mi maestra, después de pasar por cada uno de nuestros puestos saludando, se detenía y en cuclillas frente a mí, con su mano en mi pupitre, me decía: tu cuaderno es hermoso y muy organizado. Cuando se levantaba ponía su mano en mi cabeza, y yo escuchaba su voz. Una voz silenciosa, que entraba en mi cuerpo: “tranquila todo estará bien”. Escribiendo esto me doy cuenta que ella me salvó; sin saber aún de mi dolor profundo, todavía hoy puedo traer a mi cabeza su mano y repetirme: “todo va a estar bien”.

Crecí escuchando que no se podía contar lo que pasaba en casa. Una mañana, en la que volví a llegar tarde, más tarde que de costumbre, estaba avergonzada: mi madre entró conmigo al salón, pero otra vez la mirada de mi maestra y su actitud llena de cautela y sabiduría me puso a salvo. La profe Elsy por fin sabía la causa de mis repetidas llegadas tarde. Pidió a las niñas que hicieran un dibujo y caminamos hasta el balcón al frente del salón, las tres.

Mi mamá le mostró las huellas de violencia en su cuerpo, mientras la profe me miraba con lo que hoy puedo interpretar como benevolencia. En ese momento me di cuenta de que no sentía vergüenza; puso sus manos en mi espalda y en un

abrazo generoso me dijo: “bienvenida, no te preocupes por nada, entra tranquila y realiza el dibujo como lo están haciendo tus compañeras”. Fue tan simple, recuerdo sus gestos, sus ojos comprensivos que me alejaban del drama de una mujer adulta que una niña de siete años no puede cargar. No tardó mucho para que la maestra Elsy volviera al salón y yo me sentí aliviada, tranquila, lo único que añoraba era no perder ese cuidado nuevo para mí, hacer todo bien para que la profe estuviera orgullosa de mí y de mis tareas.

La presencia de mi maestra, escuchar mi nombre de sus labios, que destacara mis tareas o que me sacara al tablero a escribir para toda la clase, me permitieron un día, al salir de la escuela, no volver a la casa: me fui para donde mi abuela y no regresé jamás.

Hacerme maestra y disfrutar con pasión mi oficio, también tiene que ver con mi maestra Elsy, pues ella era todo lo que quería y quiero ser: Maestra. En el 2015 después de haberme desempeñado durante dieciocho años como docente del sector privado; inicié como docente en propiedad, en una Institución Educativa oficial de un municipio del Valle de Aburrá³.

Muchas cosas fueron nuevas para mí: otros retos, otras formas cotidianas, otros estudiantes y mi profe volvió con toda su generosidad para seguirme enseñando a ser maestra de otras niñas, niños y jóvenes que necesitan ser “salvados” y no lo digo con actitud mesiánica; al contrario, salvados con la presencia amorosa, respetuosa y generosa que siempre les he entregado.

En el 2016, me encontré con Lina, un reto para mí. Estaba diagnosticada con Déficit de Atención e Hiperactividad desde los nueve años, año en el que el padre les abandonó; ella, a diferencia de su hermano mellizo, no fue promovida en ese año escolar. Era demandante, necesitaba que se le repitieran varias veces las mismas instrucciones, se hacía en el puesto de adelante y se esmeraba por aprender: era encantadora. Ella me enseñó que había un conocimiento distinto más allá de la disciplina; el conocer al otro, sus rutinas, sus ritmos, su existencia. Lina esperaba que yo estuviera sola y tranquila para preguntarme aquello que necesitaba saber, esto hizo posible el encuentro de las dos más allá del limitado tiempo de una clase. Me encantó conocerla sin saber aún de la etiqueta que tenía por hacer parte del listado de un programa que “apoya” a los estudiantes “diferentes” para que puedan integrarse en el aula⁴.

Desde siempre me he preguntado, ¿por qué la diversidad perturba?, ¿por qué la necesidad de tratar de acomodar al otro como si no encajara? Cuando estaba en tercero de primaria me sentía asustada y sola, ya no estaría con mi profe Elsy; mi nueva directora de grupo tenía fama de ser “terrible” y se enojaba por todo, eso escuchaba de mi prima y sus amigas; pero me asustaba menos ella que mis compañeras de clase. En su mayoría no las conocía y no quería que supieran mis historias de niña, y menos defenderme contra las palabras de reproche por estar con mi abuela: lo normal era estar con la mamá.

En ese año, el encuentro de mi madre con la profesora de tercero, desató un diluvio de angustia nuevamente. Ya no hubo balcón para la privacidad, ya nadie protegió a la niña del horror y mi madre lloró y exhibió sin pudor sus marcas de violencia, ahondó en los detalles en presencia de mis compañeras y ya no fuimos alejadas de la conversación de dos mujeres adultas, todas sabíamos lo que allí se contaba, aunque no escucháramos. Nadie supo nunca que cuando vivía con mi abuela, lloraba para ir a la escuela porque tenía temor de las niñas, que ellas leyeran en mi

rostro lo que mi mamá había dejado en evidencia, no quería que nadie me tuviera lástima, sólo deseaba aprender y poder algún día ser maestra.

Lina supo librar sus propias luchas, con el amor de su madre y su hermana, pero temía a sus compañeros, porque ellos la señalaban de “rara”, se burlaban de ella, la criticaban, le tiraban cosas, le dañaban los cuadernos y no le permitían hablar; me tocaba intervenir constantemente. No quería volver al aula e insistía en el miedo de no lograr, lo que yo le aseguraba que era posible.

En el 2019, año en el que se fortaleció el grupo de líderes, Lina fue una mediadora clave en el acompañamiento durante todo el proceso. Martina otra líder escolar⁵, la impulsaba, le daba siempre un lugar específico para todo lo que se tenía proyectado, y a mí me gustaba explicarle a solas lo que pretendíamos hacer en beneficio de la Institución. Siempre fue para mí la “intensa” estudiante, pero le tenía un cariño especial por la forma en la que me conocía y como comprendía mi mirada para buscar hablarme en el momento justo.

En la actualidad Lina, “la intensa” estudiante, estudia Licenciatura en Ciencias Sociales en una Universidad de su ciudad de origen. Además, en las horas de la mañana, estudia inglés y cuida a sus amados sobrinos hijos de otra gran mujer que es su hermana, a quien también tengo la fortuna de conocer. Toca el violín de una manera que transporta a quien la escuche. Es una más de mis estudiantes, mujeres, valientes, que rompen esquemas, que continúan pese a los llantos nocturnos; quizás rara para los otros, pero lo maravilloso es que no quiso encajar, siguió siendo ella, con o sin etiquetas y con una historia, pero también con la fiel promesa y el deseo, como lo dice ella misma, de “transformar la vida de sus alumnos como algunos de ustedes lo hicieron conmigo”.

La escuela es un lugar de relaciones, de maestras, mujeres, niñas, estudiantes; que treinta y seis años después se siguen sintiendo protegidas en el abrazo de una maestra de segundo de primaria, o en la voz de confianza y compañía de una maestra de sociales, en el compromiso y el ejemplo a seguir de mujeres con las que nos identificamos. ¿A la escuela quién la llamó? Pero, si no es la escuela, ¿quién?, ante un Estado ausente y una familia que invisibiliza o re victimiza a los niños, las niñas y los jóvenes. Son preguntas que estarán presentes mientras este espacio de acogida, de amor, de solidaridad, continúe siendo un lugar político para la palabra, el afecto, la confianza, los ideales y la interacción social.

Resultados

Las narrativas que se realizan en el trabajo de investigación han indicado que la participación de los estudiantes y la formación política en la acción y el discurso posibilita que se instalen habilidades de liderazgo, mediación para la gestión de los conflictos y un reconocimiento del otro y su dignidad que permiten la construcción de capacidades para la socialización política y la ciudadanía, más que replicar la política institucional de la sociedad en la escuela, se evidenció la posibilidad de llevar a la ciudad, las formas de representar, vivenciar y resignificar el ejercicio de la democracia en el entorno escolar.

Marco interpretativo

La narrativa *Maestra, estudiantes, mujeres todas con historia*; es el resultado de la reflexión acerca de la manera en la que se vive la democracia en una Institución Educativa del municipio de Medellín-Antioquia en Colombia. Es la primera de cinco



crónicas en las que el eje central son las vivencias de una maestra que se ha pensado en la escuela primero como estudiante y ahora como maestra.

El instante que atraviesa la existencia de esta maestra y que la convoca a vivenciar el aula como un *Taller de humanidad*⁶, inicia en su época de estudiante de segundo grado cuando por la acogida de su profesora, decide que sería la maestra de otros estudiantes para acogerlos, acompañarlos, aprender con ellos y amarlos; a partir de este acontecimiento hay una transformación de la existencia misma, que necesita ser narrada, nombrada y también vivida.

La importancia de resignificar la democracia no sólo como forma de gobierno para elegir y ser elegido, sino, como una forma de vida que lleva a la ciudadanía, un estar en el mundo, de existencia y estar consigo mismo y con otros. Entendida de este modo, el reconocimiento de la humanidad en el entorno escolar posibilita que el otro se sienta acogido, y comprenda que su participación en un espacio público como es la escuela, con acciones simples y con la palabra acompañada de emociones y gestos da cuenta de su individualidad, de su diversidad, de su propia realidad.

Así pensada la democracia deja de ser una forma de organización política y se convierte en una forma de vida, de relacionarse con otros y una **socialización política**; las jerarquías, las mayorías y minorías, gobernados y gobernantes y las divisiones claras que hay entre la identidad propia y la del otro tienden a desaparecer, para dar paso al reconocimiento de seres humanos libres y diversos.

Pensada así la democracia y la importancia que adquiere la formación política de los estudiantes desde edades tempranas; visibiliza una escuela que no pretende replicar el ejercicio político que hay en la sociedad; por el contrario, llevar situaciones, acontecimientos y transformaciones de la escuela a las relaciones políticas y sociales que vivencian los estudiantes fuera de ella, que les permiten en un instante de acogida, de amor y profunda humanidad crear un proyecto de vida y “salvarse”.

La escuela no es una organización o institución que surja naturalmente, llamada a suplir todas las necesidades sociales, políticas que corresponden al Estado o a la familia; sino que al igual que la democracia y por la acción de humanos, libres y diversos es artificial, construida por la acción y el lenguaje. No se piensa en la investigación a la escuela institucionalizada que busca homogeneizar, sino la escuela como espacio, tiempo, materia; como el lugar para el acontecimiento, para lo cotidiano, donde todos pueden ser acogidos, de forma amorosa, es “en sí misma la materialización de una creencia utópica: cualquiera puede aprender cualquier cosa” (Larrosa, 2018, p. 13).

La escuela, es entendida como lugar y espacio, donde cualquiera puede aprender, desde un lenguaje inventado por la escuela y en la escuela. Es también un espacio donde “las nuevas generaciones” tienen la posibilidad de ser y existir como sujetos políticos y es también este espacio y contexto el que puede posibilitar la socialización política, porque allí niños, niñas y jóvenes son expuestos al mundo; un mundo que no es el espacio privado de lo familiar; un mundo con otros, pero también consigo mismo, con la compañía, guía y relación afectuosa de otro que lo acoge de un modo específico, la escuela institucionalizada está llamada a ver la formación como una forma de homogeneizar a los estudiantes, a normalizar lo anormal, lo diverso; el entorno escolar institucionalizado es un espacio para atender a la posición adultocéntrica, aquella que le teme a los jóvenes, a sus acciones, a su discurso y a lidiar con lo diverso.



¿A la escuela quién la llamó? Cuando no se pretende homogeneizar y negar la diferencia, sino por el contrario pensar en la escuela desde el punto de vista pedagógico, con un lenguaje propio, este espacio y tiempo escolar “no alude a las narrativas comunes sobre las experiencias (buenas, malas, geniales o tristes) del aprendizaje en la escuela” (Larrosa, 2018, p. 42), sino la escuela inventada, artificial, con experiencias que surgen durante el aprendizaje escolar, durante ese tiempo libre dedicado al estudio.

Marco metodológico

El programa se enmarca en una investigación cualitativa con perspectiva constructivista e interpretativa porque las representaciones, significaciones y el diálogo entre los participantes, han sido de gran importancia en todo el proceso. La manera en que se concibe esta realidad y la importancia que se les da a los participantes, que dejan de estar en la posición de objetos de estudio para convertirse en sujetos conocidos y participantes, con un saber propio y no inferior al de la investigadora maestra que indaga su práctica.

Es una investigación de tipo etnográfico que tiene como propósito la interpretación de la realidad, las representaciones y los significados que le dan los participantes; y siendo el propósito en esta investigación la comprensión de las maneras en las que se vivencia la democracia en la Institución Educativa, la ruta que ofrece el estudio etnográfico permite armonizar la propuesta, siendo una de las características fundamentales la descripción detallada de esta realidad, y la producción de conocimiento colaborativo; la interacción, el diálogo, además de la retrospectiva sobre lo que ha sido la historia misma de la maestra en su vida de estudiante, instante por medio del cual en la identificación con una maestra transforma y crea un proyecto de vida llevado a su existencia y su hacer en la escuela.

Las narrativas en forma de crónica han hecho parte del material empírico que posibilitan la generación de la información, le han permitido a quienes las cuentan, situarse en el contexto de manera abierta y permitiendo que se relacionen los saberes, significaciones, momentos y realidades de la manera en la que ellos la vivencien, plasmando también sus emociones, ideas y sentires; por otro lado, *la autoetnografía* como material empírico, permite hacer una introspección, reflexionando sobre las vivencias como maestra en el contexto de la Institución Educativa, ocupando un lugar político y ético. Narrar las experiencias al igual que lo hacen los demás participantes, posibilita la reflexión y el conocimiento de las representaciones y significaciones frente a la realidad y las relaciones presentes en ella.

El acontecer de la escuela, la sorpresa que emerge en lo cotidiano del espacio escolar, necesita ser narrado; porque después de cada instante que sucede, los participantes no vuelven a ser los mismos; se transforman y su vida toma otros rumbos que posibilitan el encuentro con su humanidad.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2019). *La condición humana*. Paidós
Larrosa, J. (2018). *Elogio de la Escuela*. Miño y Dávila Editores.



Notas

¹ Licenciada en Filosofía. Estudiante Maestría en Educación. Línea pedagogía y diversidad cultural. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Docente en propiedad del Municipio de Medellín. Áreas de conocimiento Ciencias Sociales y Filosofía

² Los nombres fueron cambiados con el fin de mantener la confidencialidad de los participantes, el único nombre que se conserva es el de la maestra Elsy Henao con autorización de ella y para rendir un homenaje a esta gran maestra.

³ El Área Metropolitana del Valle de Aburrá es una entidad administrativa de derecho público que asocia a los 10 municipios que conforman el Valle de Aburrá, en el departamento de Antioquia en Colombia: Medellín es la ciudad núcleo, otros municipios son Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Itagüí, Sabaneta, Envigado, La Estrella y Caldas.

⁴ La ciudad de Medellín cuenta con un programa llamado UAI (Unidad de Atención Integral), tiene como objetivo apoyar el trabajo con los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

⁵ Martina hace parte de las narrativas escritas como material empírico de la investigación, es una de las estudiantes, mujeres que en la escuela encontraron la forma de salvarse, romper esquemas y crear su proyecto de vida.

⁶ En Pampedia se puede evidenciar como Juan Amós Comenius ve en la escuela ese lugar en el que todos pueden aprender todo; no sólo áreas como la matemática, una lengua específica; sino a ser humanos que dan cuenta de lo que son en el mundo terrenal. Esta educación debe ser impartida con alegría, hospitalidad, mediada por el diálogo, la participación y el amor a la humanidad.



TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO INTERPELADO

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO DESAFIADO

UNIVERSITY TRAINING TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES: THE UNIVERSITY CURRICULUM CHALLENGED

Bibiana Misischia¹
Natalia Visotsky²
Guadalupe Calió Firma³

Resumen

Este escrito se estructura en base a una ponencia del mismo nombre en el I Seminario Latinoamericano de Investigación sobre justicia social y educativa: nuevas y viejas desigualdades, disputar otros proyectos de estado-nación. Se sitúa en las políticas, proyectos y experiencia en la Universidad Nacional de Río Negro - Argentina, en torno a la accesibilidad académica de estudiantes con discapacidad. Dicha universidad desde sus inicios se ha embarcado en los desafíos de acompañar a los equipos docentes y a estudiantes con discapacidad en su andar universitario. Uno de los desafíos es sostener el posicionamiento en torno a las trayectorias que se propone en los niveles educativos anteriores de carácter de educación obligatoria en la Argentina en una institución que certifica el ejercicio profesional. Nos proponemos compartir la propuesta llevada adelante de Diplomatura Orientada que se dirige a personas con discapacidad que requieran adecuaciones significativas en los contenidos mínimos de algunas o la totalidad de las asignaturas. Se presentará un encuadre general de cómo surgió la Diplomatura y sus características, para luego desde la experiencia de una estudiante y el equipo de asistencia pedagógica, de la Carrera de Diseño Visual compartir sus etapas de implementación y las vivencias acontecidas. Sin duda esta experiencia ha interpelado el currículum universitario proponiendo trayectorias o itinerarios singulares en la posibilidad de aprendizajes y certificación de saberes.

Palabras claves: trayectorias; formación; universidad; estudiantes con discapacidad; currículum universitario

Resumo

Este artigo está estruturado a partir de uma apresentação de mesmo nome no I Seminário Latino-Americano de Pesquisa sobre justiça social e educacional: novas e velhas desigualdades, disputando outros projetos de Estado-nação. Está localizado nas políticas, projetos e experiência da Universidade Nacional de Río Negro - Argentina, em torno da acessibilidade acadêmica de alunos com deficiência. Desde a sua criação, esta universidade embarcou nos desafios de acompanhar equipas docentes e alunos com deficiência no seu percurso universitário. Um dos desafios é manter a posição em torno das trajetórias que se propõem nos níveis educacionais anteriores de carácter obrigatório na Argentina em uma instituição que certifica a prática profissional. Pretendemos partilhar a proposta realizada para o Diploma Orientado que se destina a



personas com deficiência que necessitem de ajustes significativos nos conteúdos mínimos de algumas ou de todas as disciplinas. Será apresentado um quadro geral de como surgiu o Diploma e as suas características, para depois, a partir da experiência de um aluno e da equipa de apoio pedagógico, da Carreira de Design Visual, partilhar as suas etapas de implementação e as experiências ocorridas. Sem dúvida, essa experiência tem desafiado o currículo universitário ao propor trajetórias ou itinerários singulares na possibilidade de aprendizagem e certificação de saberes.

Palavras-chave: trajetórias; formação; universidade; alunos com deficiência; currículo universitário

Abstract

This paper is structured based on a presentation of the same name at the I Latin American Research Seminar on social and educational justice: new and old inequalities, disputing other nation-state projects. It is located in the policies, projects and experience at the National University of Río Negro - Argentina, around the academic accessibility of students with disabilities. Since its inception, this university has embarked on the challenges of accompanying teaching teams and students with disabilities in their university journey. One of the challenges is to maintain the position around the trajectories that are proposed in the previous educational levels of a compulsory education nature in Argentina in an institution that certifies professional practice. We intend to share the proposal carried out for the Oriented Diploma that is aimed at people with disabilities who require significant adjustments in the minimum contents of some or all of the subjects. A general framework of how the Diploma and its characteristics arose will be presented, and then, from the experience of a student and the pedagogical assistance team, of the Visual Design Career, share its implementation stages and the experiences that occurred. Undoubtedly, this experience has challenged the university curriculum by proposing singular trajectories or itineraries in the possibility of learning and certification of knowledge.

Keywords: trajectories; training; university; students with disabilities; university curriculum

Recepción: 23/04/2022

Evaluado: 27/04/2022

Aceptación: 27/04/2022

1 - Marco político institucional de la Diplomatura Orientada

En este escrito queremos poner el foco en la experiencia y en la posibilidad de compartir la misma desde sus protagonistas, más que en descripciones de los dispositivos y las normativas que los sostienen. Darnos la posibilidad de difundir prácticas imaginativas, que han partido de la creatividad, pero también del apoyo político institucional, del compromiso de múltiples personas; pero ante todo se concibe desde las tensiones del goce y malestar que se transita en un marco del derecho humano universal en este mundo desigual. Sin duda son amplias y variadas las discusiones en torno al derecho a la educación de las personas con discapacidad, enriquecida en los últimos tiempos con debates en torno a la educación superior como derecho (Rinesi 2011, 2013, 2020); debates que sin duda han enriquecido y posibilitado de alguna



manera el proyecto que vamos a compartir, que es la Diplomatura Universitaria Orientada.

También en esta experiencia se entrama con lo subjetivo, desde lo singular de la mano o entramado con las políticas institucionales, permite entender esa subjetividad desde mirarse uno mismo, en la relación con otros, en lo grupal, en la trama institucional con quienes toman decisiones a nivel político en este caso en la Universidad Pública y en la construcción social.

Lo que vamos a compartir con alegría, es una construcción colectiva que identifica como un momento clave la experiencia de una estudiante con discapacidad intelectual en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro y luego a partir de la participación de muchísimas personas, se logra instalar como una política universitaria a través de la Resolución CSDEyVE N° 05/2020 aprobada en el Consejo Superior de Docencia Extensión y Vida Estudiantil.

Como hemos anticipado, no estaremos describiendo aquí el detalle de dicha normativa, ello podrán encontrarlo en una publicación anterior Mischia B., Pizarro D., Delgado M. (2021), sino el proceso de cómo lo que surge de las vivencias y desafíos de la práctica, se diseña en un papel, se convierte en norma y ante todo vuelve a las personas. Ello es sin duda lo mejor que nos puede pasar a la hora de construir políticas, de pensar, sentir e implementar una forma particular de gestión en la Universidad.

Y la pregunta central que nos interpelaba fue ¿cómo acompañar en la universidad trayectorias y procesos singulares? Sin duda un desafío en un sistema que se ha caracterizado por la homogeneidad, particularmente el universitario; mucho mayor la transformación si pensamos titulaciones singulares.

Iniciamos investigando qué sucedía en otras universidades, particularmente si enfocamos en estudiantes con discapacidad intelectual. Identificamos tres modelos o formas de abordar el acompañamiento y/o las propuestas de formación para personas con discapacidades. Uno de ellos se enfoca en la formación para la futura inserción laboral y el desarrollo de las competencias requeridas, suelen ser proyectos en asociación con organizaciones de la sociedad civil, que ofertan cursos o programas de formación para el trabajo. Por otro lado, pueden identificarse carreras exclusivas para personas con discapacidad, en nuestro país se ha desarrollado esta modalidad particularmente en Universidades Privadas. Es llamativo de esta propuesta que se suponga que todas las personas quieren estudiar lo mismo, sin embargo, fueron avances relevantes a la hora de pensar trayectorias. El tercer formato, desarrollado en países nórdicos, Estados Unidos y Canadá, es el que tomamos, se lo identifica como educación postsecundaria. En base a ello, *aggiornado* al contexto latino, argentino y de nuestra Universidad, surge la Diplomatura Universitaria Orientada. Allí participan activamente estudiantes, equipos docentes, asistentes pedagógicos en discapacidad y direcciones de carrera en la construcción de una trayectoria singular en el marco de la carrera elegida por la/el estudiante. Es imprescindible remarcar que la/el estudiante opta o no por la diplomatura y por su puesto tiene la posibilidad y decisión de hacer un trayecto como estudiante regular. ¿Qué implica una trayectoria personalizada o singular? en base a las expectativas y deseos del estudiante por el objeto de conocimiento de la carrera elegida, va cursando materias que están dentro de la currícula y aportan a su interés. Luego hay un recorte de los propósitos en cada materia en función al lugar al que quiere llegar la/el estudiante y sus capacidades, en diálogo con el campo disciplinar. El dispositivo de acompañamiento se basa en acompañar a docentes para definir metodologías, evaluaciones y otras decisiones pedagógicas necesarias, para acreditar los saberes definidos. En Argentina las diplomaturas justamente certifican saberes y no

competencias profesionales, dando cuenta de la construcción y aprendizajes transitados y vividos por cada uno de las/os estudiantes.

Actualmente hay dos estudiantes finalizando sus diplomaturas, una en arte dramático y Guadalupe en Diseño Visual, que en el próximo apartado compartirá su experiencia en la Universidad.

Guadalupe comparte su experiencia

Mi nombre es Guada Calió, tengo 23 años, soy adulta, y vivo con mis padres en Villa Regina, provincia de Río Negro. Estudié en la Universidad Nacional de Río Negro una diplomatura en la carrera de Diseño Visual y como trabajo final presenté un libro con mi historia en la uni, el cual diseñé y escribí usando lo aprendido durante la carrera. Para ello tuve varios encuentros y trabajo en equipo con mis profesores y asistentes.

Conocí la Universidad de Río Negro en una expo de carreras en el Instituto Universitario Patagónico de Artes, (IUPA) ahí podía elegir distintos folletos y a mí me gustó Diseño Visual porque los diseñadores hacen carteles, tarjetas, logos y muchas cosas más. Yo hice tapas de CD, libretas, agendas, logos, tarjetas personales.



Lámina “Foco de ideas”
Lenguaje visual: Collage
Autora: Guada Calió
Año 2021

Yo estaba feliz de entrar en la Universidad. La uni era grande, con muchas aulas. Yo iba desde el mediodía hasta la noche todos los días en el colectivo. Lo que más me gustaba era trabajar en el taller, cortar, hacer collage, compartir el mate y reírme con mis compañeros.



Lámina: “Belén soñadora”
Lenguaje Visual: Grabado y sellado
Autora; Guada Calió
TP: Cartas Memotest
Año: 2020



Lámina: “Kika”
Lenguaje visual: Iconicidad de la mancha
Autora: Guada Calió
TP: Carta Memotest
Año: 2020

En la Universidad aprendí muchas cosas, a usar muchas herramientas, la compu, distintos programas de diseño y edición, a usar las tijeras, los lápices, pintar, el cúter, pinceles y rodillos, hacer collage, figuraciones geométricas, sacar fotografías. Cursé muchas materias: Fundamentos de la tipografía, Fundamentos de Visualidad, Visualidad 1 y 2, Técnicas Digitales, Técnicas Multimediales, Taller diseño 1,2 y 4, Fotografía, Tecnología 1 y 2.



Lámina: pagina central del libro mini relato “UN MAR QUE TIEMBLE”
Taller: libro ilustrado con distintas tipografías. Trabajo analógico
Cátedra: Fundamentos de la tipografía
Autora: Guada Calió
Año: 2019

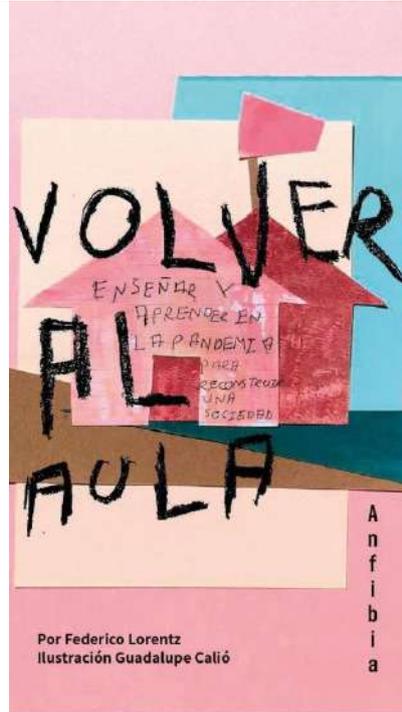


Lámina. “Volver al aula”

Lenguaje Visual. Collage

Autora. Gauda Calió

TP: Diseño de portada para un artículo de Revista Anfibia
Año. 2020

En la cursada yo tenía acompañamiento de asistentes que me ayudaban con las actividades, los exámenes y la organización. Con los profes me llevaba bien, me ayudaban. Las clases eran divertidas, hacíamos trabajos en grupos y compartimos entre todos los trabajos. Los últimos dos años cursamos en forma virtual por la pandemia, por el zoom o por el meet, no me gustaba mucho estar encerrada en casa, me gustaba más ir presencial.

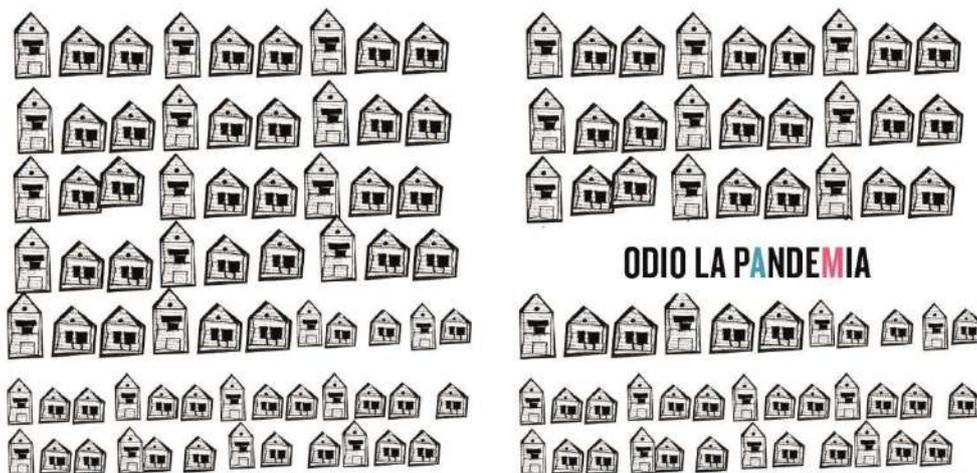


Lámina: “Odio la pandemia”

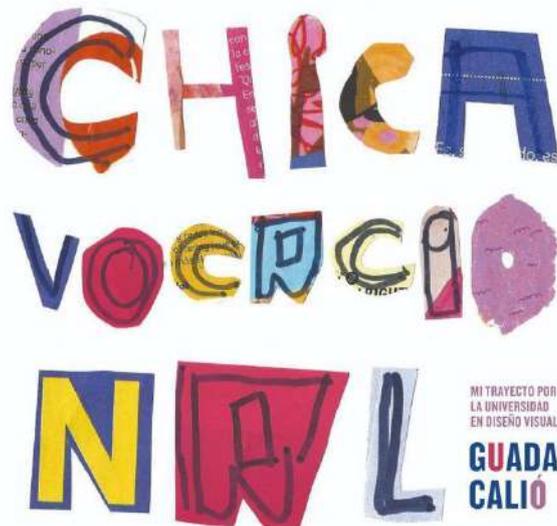
Lenguaje Visual. collage, (guardas)

Autora: Gauda Calió

TPF: Página del libro “Chica Vocacional”



El trabajo final de la diplomatura duró un año y diseñé un libro ilustrado, se llama “Chica vocacional” que cuenta mi paso por la Universidad Nacional de Río Negro. También hice una práctica laboral en el estudio creativo Gota, trabajaba virtual porque está en Buenos Aires, nos reunimos todos “los gotas” los jueves y charlábamos mucho. Yo hacía historietas, las dibujaba y sacaba fotos para digitalizarlas, use los programas Photoshop, Illustrator e Indesign. También estuve haciendo tarjetas personales. Me gusta ser “una gota”.



Portada del libro “Chica Vocacional” que fue presentado por Guada Calió el 17 de diciembre de 2021 en la Sala Magana de la UNRN con una doble modalidad (presencial y virtual)

El acompañamiento desde el equipo de asistencia pedagógica de la Universidad

Guadalupe se presenta en la Universidad Nacional de Río Negro en 2017, acompañada de su familia, se contacta con el área de Vida Estudiantil de la Sede quienes rápidamente se ponen a disposición para acompañar su ingreso y posterior trayectoria articulando con el Director de la Escuela de Arquitectura y Diseño en ese momento. Ingresa a cursar la carrera de Lic. en Diseño Visual como estudiante vocacional con el acompañamiento de una asistente pedagógica que es parte del equipo de la Universidad -figura creada por resolución de Consejo Superior de Docencia Extensión y Vida Estudiantil-. En esa primera instancia el abordaje fue más cercano al acompañamiento terapéutico, con presencia continua en el aula.

A partir del 2019, con la formación del equipo de asistencia pedagógica y con la incorporación del rol de la coordinación, se empezaron a diferenciar el tipo de acompañamiento en clave pedagógica lo que permitió pensar la presencia de la estudiante en construcción de trayectoria educativa, acompañado claro, con las búsquedas y avances en las políticas que se venían gestando en la universidad impulsadas por la Comisión Asesora de Discapacidad.



Los principios de trabajo del equipo de asistencia pedagógica parten del modelo social de la discapacidad, entendiendo que ésta se presenta frente a las barreras que ofrece el contexto, que limitan la participación plena, en este caso específicamente las barreras que presentan frente a planes de estudio en el nivel universitario inflexibles que no contemplan la heterogeneidad en las aulas. Nuestra concepción de trabajo ha ido virando desde las adaptaciones curriculares a pensar en clave de alineación curricular y de construcción de configuraciones de apoyo y ajustes razonables en donde la protagonista es Guadalupe y la propuesta de Diplomatura responde a sus intereses, fortalezas, su propia historia y su proyecto de vida.

Este tipo de propuesta permite poner en tensión las prácticas docentes dentro de las aulas e invita a reformular programas, propuestas de formación, a pensar nuevas estrategias y recursos. Es por eso que el acompañamiento de los equipos de asistencia, apuntan no solo a acompañar a los estudiantes en situación de discapacidad, sino y fundamentalmente a los profesores en la construcción de sus propuestas pedagógicas/didácticas. Se busca, en la medida de lo posible, introducir los principios del Diseño Universal de Aprendizaje para que las configuraciones de apoyo cada vez sean menores. Por lo que compartir estas instancias colaborativas con los profesores permite repasar las propuestas a nivel grupal, para todo el estudiantado, favoreciendo la mirada a las singularidades dentro de los grupos.

Por lo tanto, se hace imprescindible la construcción de equipos de trabajo, porque más allá de la búsqueda por sistematizar y protocolizar algunas acciones y apoyos, hay una lógica artesanal que no se puede obviar. Cada disciplina ofrece desafíos distintos, cada equipo de cátedra tiene su propia formación y disponibilidad, y claro, cada estudiante es singular y propone recorridos distintos. Las/os estudiantes, y en este caso Guadalupe, son las/os protagonistas, quienes van tomando las decisiones, con apoyos, pero cada vez con mayor autonomía.

En el caso de esta Diplomatura, se trabaja desde la coordinación de asistencia pedagógica con el Director de la carrera de Diseño Visual en la planificación y luego cada equipo docente con la asistente pedagógica. El acompañamiento es de tipo extra- alto con contacto cotidiano, ya que requiere configuraciones formativas con los docentes y de apoyo en el aula con el estudiante, si bien el acompañamiento es uno a uno se busca retirar, por momentos, el dispositivo de asistencia a fin de generar mayor autonomía.

Se trabaja a partir de tutorías, se desarrollan configuraciones de apoyo en relación a la organización, la anticipación, se emplean referencias o indicadores, se aborda la comprensión de consignas con apoyos gráficos, se descomponen los proyectos o tareas en pasos y se emplean principios de lectura fácil.

En relación a las competencias cognitivas asociadas al campo de la comunicación y diseño visual, se ha priorizado para la trayectoria de la estudiante un aprendizaje pragmático por sobre la enseñanza con enfoque conceptual, basada en sus experiencias previas, motivación y proyecto de vida, en relación a la posible inserción en el medio laboral.

Guadalupe manifiesta a lo largo de su trayectoria en los distintos espacios formativos, una evolución en lo que refiere a su desarrollo creativo y a las posibilidades de expresar sus ideas con identidad gráfica propia, estimulando su curiosidad y motivación, construyendo espacios de búsqueda y exploración sistematizados.

A su vez, se evidencia la incorporación de nuevos recursos para responder a problemas de la Comunicación Visual, los que se han abordado por los docentes valorizando los conceptos de intención comunicativa, mensaje, interlocutores y canal, nociones básicas



de lenguaje visual, desarrollo de expresividad y sensibilización sobre la forma, composición y jerarquías, uso de tipografía y color.

En el campo de las herramientas digitales, ha realizado una exploración por dispositivos técnicos y programas propios del área gráfica que colaboran en la expresión de sus ideas y proyectos, como así también ha vivenciado un acercamiento a las tecnologías básicas de los sistemas o programas de representación gráfica, abriendo así su campo de conocimiento e interacción con la realidad material de la disciplina.

Desde los distintos espacios formativos se han estimulado habilidades de lecto-escritura, el vocabulario específico y la comprensión de textos de la propia disciplina, como así también destrezas en la comunicación verbal, para que continúe adquiriendo habilidades en relación a la escucha atenta, la comprensión y la expresión oral, estimulando las presentaciones, la defensa de trabajos frente a los pares, instancias de autoevaluación y el trabajo colaborativo.

La propuesta formativa de Diplomatura Universitaria Orientada no solo apunta a lo académico, sino que es un trayecto formativo integral, que no descuida lo socio afectivo y la inclusión a la vida universitaria. En este caso se pone en valor la posibilidad de compartir espacios culturales, de formación, de socialización, de aprendizaje y de crecimiento entre pares, entendiendo a la Universidad como agente de inclusión social. Guadalupe ha podido vivenciar, de este modo, variadas experiencias personales, sociales y culturales a lo largo de su cursada dentro del entorno universitario a nivel general y en especial con el mundo del diseño visual. Estas experiencias le brindaron herramientas para desempeñarse en entornos concernientes a la disciplina, comprender modos de relación interpersonales, potenciar habilidades del ejercicio laboral, abrir su mundo de conocimiento a los diferentes recursos existentes en la comunidad y contar con espacios de acción que propicien mayor autonomía que la exigida en los niveles educativos obligatorios. A lo largo de la carrera ha participado en diferentes espacios extracurriculares de formación, tales como jornadas, conversatorios, visitas a imprentas, salidas fotográficas, muestras de trabajo, entre otros; con el objetivo de seguir construyendo redes e intercambios con estudiantes, docentes y referentes de la carrera y disciplinas afines.

A su vez, dentro del marco de la diplomatura, atendiendo a esta integralidad, se estableció el contacto con la Asociación civil sin fines de lucro La Usina, ubicada en la provincia de Buenos Aires y se acompañó a la estudiante en su primera experiencia laboral en el Estudio de Comunicación GOTA que depende de la Asociación Civil. Guadalupe se incorporó al equipo de trabajo pudiendo aplicar todos los conocimientos construidos a lo largo de estos años.

La presencia de Guadalupe para la Universidad Nacional de Río Negro ha sido muy significativa, ella con su deseo de estudiar, de ser parte de la universidad, motorizó una serie de acciones, proyectos, políticas y cambios; generó una experiencia formativa e invitó a una deconstrucción, a nivel individual, de cada una de las personas que acompañamos su trayectoria, tanto de los equipos docentes, la dirección de carrera, y el equipo no docente. Ella ha abierto puertas, ha generado puentes y construido sin saber lazos que no estaban entre los profesionales y equipos dentro de la universidad habilitando los espacios, invitando a más estudiantes a pensar en la Universidad para su formación. Le tocó quizás la parte más artesanal del proceso, ensayos y errores en algunos momentos, pero se fue haciendo colaborativamente, compartiendo, en diálogo constante y eso es lo más rico de este proceso también.



Guadalupe el día de la presentación de su libro “Chica vocacional”, día en que se recibió

Referencias bibliográficas

- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). Acuerdo Plenario CIN N°1104/20. Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas. Argentina.
<https://rid.cin.edu.ar/accesibilidad>
- Delgado, M; Mischia, B. y Pizarro, D. (2021). Discapacidad Intelectual y Universidad. Propuestas que desafían los límites y abren nuevos horizontes. Dossier sobre Discapacidad en Educación Superior. Revista Argentina en Educación Superior. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.
<http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista22.inc>
- FALTA LA REFERENCIA A RINESI 2011, 2013, 2020**
- Universidad Nacional de Río Negro (2020). Resolución CSDEyVE N°0021/2020. Diplomatura Universitaria Orientada.
<https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/58-930-resolucion-csdeyve-005-2020.pdf>

Notas

- ¹Universidad Nacional de Río Negro. Profesora Asociada Regular. Dra. en Educación y Mg. en Formación de Formadores. Lic. en Cs de la Educación. (U.B.A). Profesora en Discapacidad. Integrante del Laboratorio de Formación de Formadores y de equipos de investigación relacionados a formación, pedagogía, narrativa, discapacidad y salud. Profesora y Tutora del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa. Universidad Nacional de Rosario. bmisichia@unrn.edu.ar
- ²Profesora de Educación Especial con Orientación en Alteraciones en el Desarrollo Sensorial. En curso Especialización en Docencia Universitaria. Profesora en Profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. IFDC Villa Regina. Apoyo a la inclusión en diferentes niveles de educación. Universidad Nacional de Río Negro. Coordinadora Equipo Asistencia Pedagógica. Sede Alto Valle y Valle Medio. nvisotsky@unrn.edu.ar



“Trayectorias de formación universitaria de estudiantes con discapacidad: El curriculum universitario interpelado” Bibiana Mischia, Natalia Visotsky y Guadalupe Calió Firma / pp. 204-214

³Guadalupe Calió Firma. Universidad Nacional de Río Negro. Graduada Diplomatura Orientada Sede Alto Valle y Valle Medio. guada.calio@gmail.com



LA NIÑA SANTA Y LAS SOBREMESAS DE UNA FAMILIAR INVESTIGACIÓN

A GAROTA SANTA E O ACIMA TABELAS DE UMA FAMILIAR INVESTIGAÇÃO

THE HOLY GIRL AND THE AFTER TABLES OF A FAMILY RESEARCH

Francisco Ramallo¹

Resumen: En este texto narro una historia de la familia de mi abuela paterna entre la memoria, la educación y la alimentación, como posibilidad autoetnográfica de volver a enunciar un pasado que me evangelizó en la santidad. Para ello valoro a las sobremesas como ambientes heurísticos de (des)generación de antepasados y como conversación de lo que colectivamente una familia comparte. En continuación con los parentescos eróticos que devienen de historias y relacionalidades narro una biografía de mi tía abuela Carmen para entrever una santa persistencia en el corrupto relato cristiano. Como preludio de la proyección cívica para el (con)vivir que la biografía de su padre y mi bisabuelo, Ulpiano Suárez Anciola, encarna como genealogía sagrada. Como ejercicio de (des)generación familiar que alimenta el desaprendizaje de la educación cristiana que me corrompió en mi infancia.

Palabra clave: autoetnografía; familia; investigación narrativa; performatividad; teoría queer

Resumo: Neste texto narro uma história da família da minha avó paterna entre a memória, a educação e a alimentação, como possibilidade autoetnográfica de reenunciar um passado que me evangelizou na santidade. Para isso, valorizo os pós-refeições como ambientes heurísticos de (des)geração de ancestrais e como uma conversa do que uma família compartilha coletivamente. Continuando com os parentescos eróticos que vêm de histórias e relacionamentos, narro uma biografia de minha tia-avó Carmen para vislumbrar uma santa persistência na corrupta história cristã. Como prelúdio da projeção cívica de (co)viver que a biografia de seu pai e meu bisavô, Ulpiano Suárez Anciola, encarna como genealogia sagrada. Como exercício de (des)geração familiar que alimenta o desaprender da educação cristã que me corrompeu na infância.

Palavras-chave: autoetnografia; família; pesquisa narrativa; performatividade, teoria queer

Abstract: In this text I narrate a story of my paternal grandmother's family between memory, education and food, as an autoethnographic possibility of re-enunciating a past that evangelized me in holiness. For this, I value after-meals as heuristic environments of (de)generation of ancestors and as a conversation of what a family collectively shares. In continuation with the erotic kinships that come from stories and relationships, I narrate a biography of my great-aunt



Carmen to glimpse a holy persistence in the corrupt Christian story. As a prelude to the civic projection for (co)living that the biography of his father and my great-grandfather, Ulpiano Suárez Anciola, embodies as a sacred genealogy. As an exercise in family (de)generation that feeds the unlearning of Christian education that corrupted me in my childhood.

Keywords: autoethnography; family; narrative research; performativity; queer theory.

Recepción: 11/03/2022

Evaluado: 13/03/2022

Aceptación: 13/03/2022

Introducción

la enseñanza del creacionismo cristiano debería ser considerada y combatida como una forma de corrupción de menores (Haraway, 2014; p. 11).

Cada vez que preguntaba sobre la historia de Carmen mi abuela solía mostrarme el ejemplar de *Mi Revista*, en el que el Presbítero José González había escrito sobre la muerte de su angelical hermana. También solía decirme que era una niña santa y que, si hubiese vivido en estos mediáticos tiempos o en una geografía políticamente privilegiada, posiblemente hubiese sido canonizada. Si bien la noticia era de agosto de 1935, siempre que se narraba su historia parecía tan abierta como eterna. Quizás porque su futuro estaba hacia atrás tal como lo reconocería Lee Edelman (2014) en referencia de la reproducción queer o su pasado podría aún no imaginarse como lo plantearía José Esteban Muñoz (2019) al respecto de los horizontes de posibilidad de utopías queer que existen en el tiempo. El *continuum* de la historia se detiene al correr a Carmen del cielo católico, procurando una desenunciación de la corrupción creacionista que Haraway (2014) reconoció como forma de corrupción común a la infancia cristiana. El escándalo se reinvierte, entonces, a las fantasías de ser santos en una historia familiar. Se insinuaba que Carmen había vivido antes de esta vida y en esta fue sólo una presa cuyo su paso era de quién: “voló al cielo, patria de los escogidos del Señor, a cantar eternamente embelesada, en medio de sus semejantes, los innumerables coros angélicos del santo: santo, santo, santo, Señor Dios de los ejércitos”². Desde entonces Carmen es una intocable reliquia familiar, una veneración que animó a continuar con la aparente inocencia de las pasiones tristes, aquellas que para Franco Berardi (2019) son necesarias para el ejercicio del poder cristiano, en un efecto que tiene la necesidad de que nos sintamos culpables y como el sacerdote se funda en la tristeza de sus sujetos.

Cuando viaje a mis trece años a Mendoza con la intención de acercarme a esta santa genealogía, mi tía abuela Chicha me entregó la fotografía que había guardado su hermano Ulpiano toda su vida, la conservaba con la sacralidad de la reliquia de santo y nunca como una foto de su cuñada. Raquel, su hermana, la suspiraba con la mirada y con la fe del encantamiento que me recuerda a la nefasta imagen de la aparición de la virgen que una diputa expresó públicamente reconocer al negar la discusión parlamentaria por la despenalización del aborto del año 2018 en Argentina. Narrar esta historia de Carmen me permite, en este acto, entrever una



santa persistencia que deviene en la proyección de una enunciación cívica para (con)vivir, eclosionando un relato cristiano, nostálgico y fosilizado en su erótica permanencia (Ramallo, 2019)³. Esta escritura continúa el trazado de la degeneración familiar como descomposición de la lineal historia filial (Ramallo, 2022), a la vez que alimenta un ejercicio de desaprendizaje de la educación cristiana que me ha corrompido en mi infancia.

Los dandelios, las flores que cortaba en los terrenos de paso cerca de mi casa y le llevaba a mi abuela cuando era niño, podían embellecer todo, pero pronto aparecía el límite divino: nunca podían ser una ofrenda para Carmen. Llevarle unas flores culo de perro –como se las solía llaman en aquellos terrenos- era tan grave como la imagen que recogí hace unos días en una marcha en la que manifestantes representaban a la virgen haciendo un aborto frente a la catedral de Mar del Plata. La representación de muertes de fetos, niños y vírgenes establecen hilos de significación para descomponer la búsqueda de lo angelical y la santidad en las historias de las niñas y mujeres como la de mi tía abuela Carmen.

Narrar estas historias podría colaborar en entrever la demanda sexual que atraviesa hoy a la educación y la vida pública en comunidad al respecto del acoso, la violencia y la discriminación de la jerarquía sexual impuesta por el creacionismo cristiano. La resistencia a quitar ese aluvión cristiano de nuestros cuerpos y mentes, reverbera el punto de vista del ojo de Dios desde cuyas lentes se tallaron los mapas para la educación (sexual). Dado que es inestimable reconocer que hoy existe una emergente movilización social por reconocer a la educación como sexual y que no hay dos demonios que valgan para teorizar. Desde el cristianismo y la iglesia católica con los movimientos tradicionalistas y conservadores se deslegitiman los reclamos disidentes y el derecho ambientes libres de discriminación, defendiendo una concepción naturalista y heterosexista de la diferencia sexual que suele caricaturizar con el término “ideología del género” a estas instancias patologizadoras y normativas que se derivan de mi historia legada de Carmen (Bernini, 2018).

Con la muerte de su hermana mi abuela conoció bien de cerca a la latente culpa, por inocentemente creer que su hermana se había descompuesto por probar la sopa de pastos que jugando a cocinar ella le preparó. Mi abuela Lucrecia solía jugar con Carmencita y de pequeña temía que esa sopa de pastos halla sido su veneno mortal, ya que había sido su último alimento antes de que la lleven al hospital. En las conversaciones en las sobremesas, luego del ritual de la alimentación familiar, las repeticiones del retrato de Carmen crecían cada vez más en mí, cerraba los ojos y esa era una historia que marcaba la infancia legada. Recurrentemente mi abuela contaba historias de su pequeña hermana, sabiendo que despertaba intriga hasta en los menos interesados. Carmen había nacido el 12 de junio de 1932 y desde ese día cambió de sobremanera el curso de los días de su familia, solían decir que era la más linda y la más buena. Algunas pocas fotografías podrían confirmar su primer adjetivo al ojo de Dios y los relatos escuchados incrementan el segundo calificativo narrado. Quizás aquí coinciden todos los relatos de la familia, entre todas las historias y vidas construidas por los relatos más variados en relación a familia la de Carmencita era la única que solía repetirse casi siempre de la misma manera por diferentes personas.



Imagen 1. *La santa hermandad* (fotografía del autor, 2020)

En esta fotografía del álbum familiar en las manos mi papá mi abuela está junto a sus dos hermanas en 1936, Raquel Servanda de bebé estaba sentada y aparece unguida por la santa Carmen, Lucrecia está de rodillas y con la vista baja. Es una imagen de protección siendo ella la hermana del medio entre las mujeres, en una época donde los niños eran un decorado mi abuela solía decir que Carmen fue una personalidad. A pesar de su corta historia, su importancia en la familia fue central. Inaugurando el panteón familiar en el Cementerio de San Carlos, su cuerpo fue por décadas venerado. La primer mujer de la rama de los primos de mi papá lleva su nombre en segundo lugar y todos hicieron culto de ella.

Desde ese primer viaje al pueblo natal de mi abuela, confirmé que llegar a La Consulta siempre significó para mi más cercana familia volver a contar sus historias. Los más grandes también me contaron sus historias en común de Carmen, a pesar de las divergentes narrativas que las otras biografías solían despertar. Escuché de tres tías abuelas de la familia la repetida anécdota de que Ulpiano (el papá de Carmen y de mi abuela) era una persona muy activa y poco perezosa, aunque los domingos solía quedarse en su cama hasta la media mañana, y Carmencita se tomaba el *tupé* de acercarse y rogarle a su padre que se levante y baje a atender su farmacia. Le decía que debía estar de servicio por si algún niño lo necesitaba, según mi abuela parece ser que un día le dijo: “-Papá si no tenéis la farmacia abierta, corres el riesgo que niños inocentes se vayan al cielo a volar”.

Carmencita desde los dos años de edad rezaba el rosario cada mañana, despertaba y salía corriendo a la iglesia- a unos pasos de su casa- para pedirle al Sagrado corazón del Jesús -o al niño Jesús como le solía decir - por la paz del mundo y el cuidado de los inocentes niños. Hablaban de su bondad, servicio y sensibilidad como lo suelen hacer de los santos, incluso cuando murió el párroco de La Consulta escribió el artículo que solía mostrarme mi abuela, lamentando la perdida con el llamado a seguir el ejemplo de la “Precoz devota de Santa Teresita del Niño Jesús”. De niño me daba mucho miedo escuchar sobre Carmencita, mi abuela la describía con tanto misterio, que cada vez que los detalles se incrementaban el temor también crecía. El día que vi su rostro por primera vez en la reproducida fotografía, sentí tantas palpitaciones que no supe como reaccionar. También supe que muchos



años después de la muerte de Carmen, cuando abrieron el féretro en donde había estado conservado su cuerpo para conservarlo fue grande la sorpresa. Leyendario fue ver para la familia testigo que pese al medio siglo transcurrido, el rostro de Carmen seguía intacto, con las uñas crecidas y un extenso cabello del color de los ángeles que la cubría, parecía dormida frente al tiempo.

(Des)componer una genealogía sagrada

Hermanos García Nobleja 15 es una dirección a la que me acerco cada vez que visito Madrid, allí vivía la única prima hermana de mi abuela, María Concepción Mayo de Blanco o conchita como la solían nombrar para los más diversos chistes que su apodo despertaba por estas latitudes. Aunque nunca tomó coraje de visitar Europa, a mi abuela le encantaba escuchar la historia de mis paseos en nuestras sobremesas de adolescente. Por las historias de su papá reconocía los nombres de las plazas, parques y algunas de las principales calles de la capital de España. Amante de la fotografía y de los viajes, dejó una gran documentación en sus álbumes, como la foto con su hermana en las cercanías de la Puerta del Sol o la que estaba caminado con su mamá por la Gran Vía. En 1947 viajó a España en el mismo barco que trasladó en ese entonces a Eva Perón. En aquel reencuentro recuperó recuerdos y luego se trajo a vivir consigo a su hermana mayor Servanda. Viuda y sin hijos, estuvo con él hasta su muerte y fue otra abuela en la infancia de mi papá. Esta tía bisabuela también había dejado años antes a su España natal para radicarse en Cuba en medio de las divergencias políticas de pertenecer a una familia de origen franquista y estar casada con un “revoltoso” republicano que debió escapar una noche para La Habana sin demasiado tiempo para armar un plan. El llanto de la mujer paró cuatro meses después, cuando Santos Mayo le envió una carta pidiéndole a Servanda que se radique con él. Se cuenta en la familia que ambos juraron no volver a pisar suelo español. Poco sabía entonces del lugar a donde viviría, aunque no dudó en encontrarse con su marido y luego de veinte años la no tan muchacha enviudo aunque su exilio no paró.

Para Ulpiano este sur era su tierra, aunque siempre sintió el exilio de su madre patria. A pesar de su inmigración a Buenos Aires en 1910 el contacto con la familia nunca se perdió, continuó escribiéndose con su madre y sus hermanas hasta su muerte. Durante la Guerra Civil Española Ulpiano solía enviar cajones de mercadería, alimentos, ropas, abrigos y zapatos para su familia, aunque más tarde se enteró que nada de ello había llegado. Una vida compartida entre dos territorios, el que se dejó y el que encontró, de su padre no recordaba casi nada porque murió cuando tenía dos años. Su madre con veintitrés años había quedado viuda y solo le había quedado guardado de manera indeleble el luto y todo lo que siguió a esa desgracia. Luego de la muerte de Juan Suárez pasó su infancia con su abuela paterna, hasta que fue a vivir con unos tíos maternos en Luarca. De allí conservaba sus más lindos recuerdos, la ciudad portuaria en la costa cantábrica fue para Ulpiano un ambiente de playas y jardines, en un ir y salir de barcos de colores en el que su tío José Anciola fue su benefactor y quien le enseñó sobre primeros auxilios, cirugías y los consejos boticarios que Ulpiano siempre conservó.

José Anciola se había casado en 1906 con María Consolación Asenjo hija de Ramón Asenjo (1854-1919)⁴. Era médico cirujano había estudiado en La Sorbona en Francia y para su boda, su suegro les regalo una vivienda en la que vivió Ulpiano durante los primeros años de este matrimonio. Luego nació su primo el futuro

médico Manuel Anciola que posteriormente tuvo dos hijas, una de ellas se casó con un aviador norteamericano y la otra con un diplomático español.⁵ Ulpiano Suarez Anciola nació el 12 de agosto de 1893 en Rellón de Meras, donde al día siguiente fue bautizado en la Parroquia de San Pedro de Paredes y cuyos padrinos bautismales fueron José y Camila Avella. Fue el segundo hijo de Juan Suárez (1865), un humilde labrador del pequeño pueblito agrícola de Rellón de Meras en Asturias y de Genera Anciola (1871) de una destacada familia lugareña con una condición social mas favorable y en la que existían profesionales. Sus padres se casaron en 1891 y trajeron al mundo a Servanda (1892), Ulpiano (1893) y Lucrecia (1894). Su padre Juan Suárez había nacido en 1865 en Rellón de Meras, hijo de Antonio Suárez y Sinforosa Alonso -la abuela paterna que fue quien crió a los pequeños en el campo- también era oriundos de aquél pueblo y habían formando una familia extensa siendo muy jóvenes. De sus siete hijos sólo conocí sobre el destino de dos: Ulpiano y Adolfo Suárez. El primero de ellos fue asesinado por las fuerzas franquistas durante la Guerra Civil Española, en una muerte ejemplar ahorcado en un árbol. Ulpiano tuvo cuatro hijos José, Ulpiana, Cipriano y una niña. La menor fue madre de Luisa, Telmo y Ernesto García, quienes también se establecieron en Argentina. Adolfo Suárez -el otro de los hermanos de Juan- también tuvo un hijo que se acercó a las pampas, Elías Suárez quien, casado con una española, vivía en Buenos Aires y se encargaba de gestionar el pequeño Hotel Normandy.



Imágenes 2. Fotografías familiares en España, fines del siglo XIX (archivo del autor)

A la izquierda Ulpiano, Lucrecia y Servanda con su abuela paterna, en una clásica imagen de las familias campesinas españolas de fines del siglo XIX y a la derecha los jóvenes retratos en Madrid en el mismo momento y posiblemente acompañados por los Anciola. De un lado y del otro las imágenes reproducen la diferencia social de las familias, Su padre provenía de una familia de labradores y su madre había desafiado a su padre, abandonando algunos de los privilegios de su casa paterna.

En 1903 su madre Genera se casó con el banquero Celestino Álvarez, con quién se instaló en Madrid. Celestino era una buena opción frente a los gustos de su familia, aunque Ulpiano -el pequeño hombre de la familia- solía cuestionarle a su madre el



olvido de sus primeros hijos. En Luarca aprendió el oficio de la medicina y la farmacia con su mencionado tío José Anciola, hermano de su madre. En 1905 nació Celestino Álvarez, llamado como su padre, fue contador y quedó ciego en un atentado durante la Guerra Civil Española. Camilia Anciola casó con Menendez, quiénes emigraron a Argentina, desarrollaron la tienda La Favorita en Rosario y tuvieron una hija - Pura Menendez.

Años más tarde su madre se caso en segundas nupcias con Celestino Álvarez, un banquero de Madrid con quien posteriormente tuvo tres hijos. La distancia con su padrastro y con madre hizo que un día decidiera “hacer la América”. En un primer momento pensó en ir a Cuba, uno de los lugares de nuestro continente que mayor población asturiana recibió, pero llegar a Buenos Aires se convertía en una ruta más provisoria. En marzo de 1910 llegó de su travesía del atlántico y ello nunca se arrepintió. Busco trabajo durante varios meses y valido su formación idónea como farmacéutico, primero se desempeñó en la Farmacia Echeverri en la Calle Florida de la Capital Federal en donde dormía y trabajaba. Por esos años escucho hablar a Hipólito Irigoyen y atraído por sus ideas democráticas se afilio al partido radical.

En 1913 se caso con María Julia Dominga Bertignone, de manera sencilla y sin ceremonia religiosa. Sin embargo, como María lloraba por no haberse podido casar en una iglesia, como lo mandaba la religión cristiana, se casaron unos meses después el 29 de agosto de 1914 en la Iglesia Nueva Pompeya de Capital Federal. A María le encantaba el Buenos Aires querido en el que se había enamorado, aunque al seguir a su marido hacia el oeste terminó en Mendoza y cambios de residencia de la pareja no sólo se debían al activismo político de su marido sino a que ella no se adaptaba a esos lugares. Había nacido en Campana el 29 de mayo de 1893 y su madre, Antonia Costa, murió en el parto. Por lo que había sido criada por una de sus tías maternas entre Campana y Buenos Aires, de ellas su preferida era Micaela Costa di Benedetto.

Por su familia paterna, Andrés, su papá, se volvió a casar con María Bolea Bosco -sobrina nieta del canonizado Don Bosco- y tuvo dos hijos. La segunda esposa de su padre falleció a los cien años, el 20 de junio de 1959, y fue una abuela muy presente para mi abuela. Su hijo Andrés Miguel nació en 1902, fue soltero y en 1964 no se supo más de él, desapareció y jamás se encontró su cuerpo. Su hija Ángela nació en 1904 y se casó con Cafaro Milanese, con quién se radicó en Rosario y tuvo un hijo llamado Carlos. Un año antes de desaparecer Andrés, Ángela murió. La familia quedo pequeña y mi abuela solía decir que otra hubiese sido la historia si María Bolea Bosco no hubiese perdido el embarazo de los trillizos que no llegaron a nacer, frente al susto que se pegó al creer que un carro atropellaría a su hijo que estaba jugando en la calle.

María, la madre de Carmen, era una mujer muy correcta, no se salía de sus formas y no solía hablar mal de nadie. Para mi abuela lo más bonito que tenía era el adorno de su sencillez y su entrega a la familia. Fue un sacrificio muchas veces acompañar el activismo político de su marido, en las convenciones políticas y las separaciones de su hogar. Cocinaba muy bien, era tierna, maternal y discreta, toda una primera dama consultina. Aunque en aquella política de hombres muchas veces su opinión e ingenua claridad queda descalificada. Cuando discutía con Ulpiano decía que se iría a vivir a Buenos Aires, soportó tiroteos en su casa y dolorosos vaivenes en aquella vieja política a la que solía decirles: déjese de escorchar, ya está bueno.



Un padre del cielo

Mi Revista fue un proyecto editorial que desarrollo mi bisabuelo Ulpiano Suárez Anciola en las décadas del treinta y el cuarenta del siglo XX, que el mismo financiaba y distribuía en su propia farmacia. Se imprimía en Buenos Aires y también circulaba por otras ciudades, colaborando en su producción figuras de la cultura local y nacional -como Victoria Ocampo, Eduardo Mallea y su íntimo amigo Barceló Tour-. Si bien estaba orientada a los avances, publicidades y producciones farmacéuticas, incluía ensayos políticos, cuentos y literaturas, noticias del espectáculo de Hollywood, horóscopos, peinados y moda femenina, concursos fotográficos y sobre todo notas sociales sobre Mendoza y San Carlos. En la noticia que prelude este texto se hace evidente el privilegio de narrarse del padre del cielo, posición clasista y cómoda en relación a la vulnerabilidad personal y profesional que podría generar una autoetnografía. Este privilegio narrativo de quién es capaz de contar una historia y quién tiene la habilidad de escucharla refiere a un conocimiento que nos lleva a discernir a quién podríamos herir o silenciar contando esta historia (Adams en Tullis, 2018)

Su historia se erige como la de un prócer cívico. En 1914 se trasladó al pueblo pampeano de Quetrequen, en donde cinco años después de su boda nació su primer hijo Ulpiano Guillermo Suárez -farmacéutico y político como él-. En la más cruda pampa vivió hasta 1920 instaló su farmacia propia, creo el periódico “La Voz de Quetrequen”, fue encargado Escolar del Consejo Nacional de Educación, colaboró en la fundación del primer Comité Radical en Parera, fundó el Club Pampa y fue director de la primera biblioteca pública del poblado.

Luego se traslado a Junín de Mendoza, en donde fue Ulpiano además de instalar su farmacia, fundó la Sociedad de Socorros Mutuos de la que fue su primer presidente entre 1920 y 1924. En 1918 los radicales accedieron al poder municipal y a partir de entonces el pueblo comenzó a elegir sus autoridades, aunque este derecho fue conculcado en reiteradas oportunidades. En Junín conoció a su gran amigo el Dr. Roque Vittolo quién se había especializado como abogado criminalista y fue ministro del Interior del presidente Arturo Frondizi en 1958. En 1923 nació su hijo Juan Idelfonso, quién luego de estudiar en Buenos Aires sin terminar sus estudios universitario se casó y se instaló allí.

La posterior mudanza por la hostilidad de la política conservadora fue en 1925 a Eugenio Bustos y finalmente se estableció en La Consulta. Como en sus anteriores residencias instaló una farmacia y enseguida participó de círculos de fomento locales, aunque en este último poblado permaneció un largo tiempo y allí nacieron sus otros cuatro hijos: María Lucrecia en 1928 (mi abuela y farmacéutica al igual que él), Carmen en 1932 (la niña santa), Raquel Servanda en 1934 y Andrés Antonio en 1935.

Más que la niña santa su padre fue el héroe cívico que protagonizó las historias de las sobremesas de mi abuela. La biografía de mi bisabuelo Ulpiano Suarez Anciola fue un tejido al que me avoqué en diferentes oportunidades y que nunca pude publicar por mi sensación de incompletud y mi temor a reproducir su patricarcal narrativa. La relevancia política regional de Ulpiano lo llevó a ser mencionado en numerosos diccionarios biográficos y también un primo de mi papá intentó narrar su vida a partir del trayecto de su experiencia migratoria “del cantábrico al Yaucha”. El Diario Proa -Órgano Oficial de la Unión Cívica Radical- publicó el 20 de enero de 1940 un retrato de su pública vida:



Llegó al país en el año 1910, asimilándose de inmediato a nuestro medio. Estableció la primera farmacia de Quetrequen, Pampa Central. Fundó en el año 1914 el periódico “La Voz de Quetrequen”, desde cuyas columnas combatió tesoneramente contra el analfabetismo, en mérito de lo cual se le nombró Encargado Escolar del Consejo Nacional de Educación. Colaboró en la fundación del primer comité radical en Parera. Fundó el Club Pampa, dirigiendo una biblioteca hasta el año 1920. En ese año se trasladó a Junín (Mendoza), donde fundó la Sociedad de Socorros Mutuos, presidiéndola durante cuatro años. En 1925 se instala como farmacéutico en Eugenio Bustos (San Carlos), donde se prestigió por su ecuanimidad. En 1934 fue procesado por sospechas de sedición, se le acusaba de desplegar actividades subversivas contra el gobierno fraudulento del general Justo. Constituye Ulpiano Suárez Anciola, verdaderamente el ejemplo del civismo en toda hora ha mantenido su posición de lucha desinteresadamente. Querido y respetado, tanto por los hombres del partido como por sus adversarios, es un espíritu amplio, de fe democrática inquebrantable.

Farmacéutico, político, escritor y fotógrafo, fue una leyenda en su pueblo. Hoy existe una plazuela y una calle con su nombre, y a pesar del tiempo existen vecinos que recuerdan sus eventos y su legado continua en el eco provincial. Incluso el actual gobernador de Mendoza Rodolfo Suárez es su nieto y primo hermano de mi papá y su bisnieto (que lleva su nombre Ulpiano Suárez Blond) es el Intendente de la capital provincial. Primero las conversaciones en las sobremesas con mi abuela, luego mis viajes al perdido pueblo entre los andes y finalmente el trabajo de archivos entre documentos oficiales y personales, me ayudaron a delinear su canónica biografía. De militancia radical se enfrentó a los conservadores de principios de siglo XX y a su política clientelar, mi abuela recordaba la injusticia de los “gansos” que pasaban por las fincas y corruptamente se llevaban pollos, chanchos y de vez en cuando una negrita –autorizados en el mandato de violencia patriarcal-. Sus amigos no sólo fueron los grandes hombres, Ulpiano también curaba a las putas del prostíbulo local que llegaban a la farmacia, a quiénes protegía y las ayudaba en sus necesidades sociales. Una de ellas le salvó la vida, cuando él había liderado una contra-revolución que se oponía a Uriburu y a los lencinistas, hubo una conspiración e intentaron asesinarlo. En ese entonces un militar de alto rango se acostó con una protista y le comentó que en aquella noche matarían a Ulpiano Suarez y la mujer corrió a la farmacia a contarle. Cuando llegaron los matones –que mi abuela los recordaba con caras cortadas- estaban resguardados en su casa.

En estos tiempos la feroz política estaba colmada de matones y tipos malevos. Una vez le llevaron a la farmacia a un hombre que le habían abierto la panza de una cuchillada y él lo operó y lo salvó. Posteriormente durante una violenta campaña política intentaron matarlo y ese mismo hombre a quién le había salvado la vida cosióle con mas veinte puntos se enfrentó a quienes querían asesinarlo. Era el boticario del pueblo, en ese momento no había médicos y más de una vez salvó a alguno de sus conciudadanos. Mi papá recuerda de pequeño que algunos vecinos le decían tu abuelo me salvo la vida, nos curó con una receta magistral y nunca nos cobró. Su casa y su farmacia eran espacios abiertos para la vecindad en la tierra del vino, cuya historia oral narrar que el nombre del pueblo se debe a la “consulta” que José de San Martín celebró con los caciques pehuenches para cruzar los Andes. Con la india Calandria conversaba sobre la curación con las plantas, ella era una cautiva india que se había lastimando uno de sus talones con una flecha y Ulpiano la curó.



Bajo la bandera del radicalismo entendió que podía construir sus metas, fue Juez de Paz de La Consulta desde 1928. El 28 de septiembre de 1933 durante el gobierno de Agustín P. Justo, junto con su consuegro Ricardo Reynoso, organizó una toma del ejercito por parte de la oposición radical pero el plan fracasó y cayó preso. Tuvo la amenaza de ser deportado e incluso fusilado, aunque por la presión local en marzo de 1934 quedó en libertad. Posteriormente fue dos veces diputado provincial en 1940 y en 1945. Tres veces intendente (elegido en 1958 y 1963) y una vez como comisionado en 1955. Finalmente fue nombrado por Illia Cónsul Argentino en España pero la muerte lo sorprendió en Buenos Aires el 22 de febrero de 1966.

Las sobremesas de una familiar investigación

Desde niño me daba mucho placer escuchar y conversar con mis abuelos, sobre todo en los almuerzos y las cenas familiares. Compartir alimentos era la ocasión para preguntar y cuando me lo permitían registrar nombres, fechas y datos que orientan la lineal genealogía que en este texto procuro comenzar a problematizar. Las búsquedas de orígenes enraizaban mitos clánicos en las prolongadas sobremesas, en las que casi siempre mi abuela llevaba la conversación y aportaba alguna tonalidad. Al igual que en los capítulos de una saga familiar, como la novela Casa de los Espíritus (1982) de Isabel Allende -que a mis quince años mi abuela me prestó para leer- o la serie la Casa de la Flores (2018) -que me cautivó recientemente en nexflix- cada vez que comíamos juntos intentaba retomar la madeja de las historias interrumpidas en clave parental. Cada familia tiene historias que se cuentan, que se repiten, que se vuelven a decir, una narrativa mítica de secretos que abarca a varias generaciones. Las sobremesas, sin olvidar su colonizada imagen clasista, fueron la aldea de las narrativas que mi familia paterna eligió para mezclar recuerdos, omisiones, sumas y fantasmas para quiénes fuimos allí criados.

Memoria, alimentación y educación triangulan historias que para mi abuela eran en sí mismas una herencia familiar, a la par que comíamos sus recetas entramábamos nuestro propio registro genealógico. Alimentaba esa jerarquía de la mesa que Richard Huerta (2014) emparentó a los usos de la comida en su análisis sobre las retóricas de la vajilla, recuperando el sutil valor de los hábitos alimenticios al respecto de los aspectos estéticos y sociales que intervienen tanto en la cocina como en la memoria de la alimentación. La vajilla también es una narrativa que forma parte del ritual y del acto de comunicar en la mesa, esta necesidad individual que solemos satisfacer colectivamente con la familia con los símbolos de la tradición cristiana del pan, el vino y el aceite. Los usos de mesa y la imagen de la comida en estas historias recuperan, entonces, el entorno doméstico familiar de la alimentación y del lugar de las mujeres (a excepción de mi papá, mis anteriores generaciones quedaban excluidas de este territorio). Aunque los sentidos sobre quiénes cocinan y servían la mesa en mi familia los interrogué en una serie de instalaciones domésticas recientemente desde una indagación performática (Ramallo, 2021), aquí me interesa reconocer que el comer es una actividad constante y fecunda de la memoria familiar. Una experiencia que escenifica un planteamiento y una presentación de la comida y de saborear experiencias de una crianza social.

La mesa redonda como identidad alimentaria nos dejaba escuchando en un círculo en el que las palabras de mi abuela se desnudaban y algunas noches de suerte el



recuerdo festivo se incrementaba con el visionado de la caja de fotografías. Con ellas ilustraba los rostros y los escenarios de sus historias, el mirarlas era siempre motivo para narrar una historia más. Más aún cuando comencé a pedírselas para hacerles copias (inter-negativos) y compartirlas, en ese tráfico de imágenes aparecían nuevas historias en una circulación que intercambiamos como figuras y cuerdas (Haraway, 2019). En las fotografías se narran algunos hallazgos accidentales, esos que no deberían ocurrir pero que ocurren. Es por eso que para Inés Ulanovsky (2020) como archivos incompletos, las fotos no tienen el fin de ilustrar sino de dibujar lenguajes. Las fotografías narran hechos que ocurrieron en una combinación de circunstancias o de causas imprevisibles no lineales, sin plan previo y sin propósito. La representación de la intimidad de la familia es una temática de creciente interés en las artes, las humanidades y las ciencias sociales, dado que reinterpretan las relaciones en deconstrucción, provocación y renovación -descomposición, diría yo-. Para Rebeca Pardo Saiz (2013) la fotografía familiar y el cine doméstico refuerzan que la biología por sí sola no basta para justificar la complejidad del parentesco, analizadas como huellas mnemónicas - como se inscriben en la memoria los acontecimientos-.

Si las autoetnografías documentan formas en que el mismo investigador cambia, tal como lo remarca Bernard Calva (2019), la recopilación y el análisis de los datos se desarrollan simultáneamente, dado que es proceso y producto. Escribir permite a un investigador identificar problemas que están envueltos en la confidencialidad, una manera de darnos sentido a nosotros mismos y a nuestras experiencias de investigar. El proceso de estudiarnos a nosotros mismos, al tiempo que estudiamos nuestros temas de interés, requiere ser consciente de documentar decisiones, preocupaciones e incertidumbres. Más que tener una preocupación por la exactitud mi objetivo es producir textos analíticos y accesibles, que nos cambien a nosotros y al mundo en el que vivimos, de allí la intención de volver a la niña santa, a su padre y a su genealogía. Al respecto Allis Bochner (2019) afirma que las estructuras de poder constitutivas de la socialización académica son tan difíciles de resistir como lo son las narrativas de nuestra propia familia, uno aprende que entrar a una disciplina significa entrar en un mundo que tiene su propio lenguaje. Sin embargo, los trabajos de storytelling que construyen continuos de vida y experiencia desdibujan la línea entre teoría y relato, llevando la atención a la significativa depresión institucional de las universidades. En efecto, mi yo narrativo como la manera en la que me cuento mi historia a mí mismo, actúa como un acto de imaginación sobre las historias que necesito para volverme a narrar (Bochner, 2019).

No convertimos la historia en datos para probar las proposiciones teóricas, conectamos la teoría y la historia cuando tratamos de estar con ella, permitiéndonos resonar con los dilemas morales que nos plantea, entendiendo sus ambigüedades, examinando sus contracciones, sintiendo sus matices y permitiéndonos ser parte de ella. La ética de volver su experiencia una investigación y el yo como foco primero de investigación puede ser lugar a dilemas altamente contextuales, contingentes y relacionales (Tullis, 2019). La autoetnografía existe en un continuo que va de lo artísticamente fluido, a lo estructurante y analítico, una relación personal que involucra pensamientos y sentimientos para informar análisis e interpretación de conversaciones y modos de habitar archivos. A través de los sentidos empíricos, se deslizan fronteras permeables entre el hecho y la ficción, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo



verdadero y lo imaginario, para pensar junto con la historia, como la escritura misma se convierte en una especie de investigación.

Desde nuestras maneras distintas de experiencia y pericia, sabemos a la vez demasiado y demasiado poco, y así sucumbimos en la desesperación de penetrar en un tiempo que exige dismantelar el punto de vista del “ojo de Dios”. Ni la fe ni la desesperación saben enseñarnos a jugar con “figuras de cuerdas”, en historias que proponen y ponen en práctica patrones para que quienes participen habiten, de alguna manera, una tierra herida y vulnerable en una narración que trata sobre la recuperación tan llena de muerte como de vida, tan llena de finales como de nacimientos (Haraway, 2019, p. 31). Elisabeth Roudinesco (2003) recupera como la familia burguesa exaltó el matrimonio, el amor cristiano y la maternidad para que el padre devenga patriarca, dado que la familia se declara funesta para la expansión del deseo y la libertad sexual, utiliza la idea de desorden para caracterizar tiempos en la que el peso de la tradición y la figura del padre como Dios soberano se transbordan desde el narrar.

En el espacio de las sobremesas transcurrían no sólo eternas discusiones políticas sino también ejercicio de conversación y de (des)generación familiar, es decir de volver a generar historias de las familias con el prefijo que remarcó como un dismantelar del aprendizaje patriarcal. Estos ambientes corresponden a los rituales que Christoph Wulf (2015) identifica en su trabajo narrativo y performático sobre la felicidad de la familia, en un narrar que como Donna Haraway (2014) y su provocación respecto de la enseñanza del creacionismo se nos incrustada desde la infancia y es un obstáculo para la educación (sexual). Y aunque interminable y poco concluyente, esta escritura me ayudó a reconocer un ambiente de crianza y de la educación familiar.

Referencias

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: UAA.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad: La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bernini, L. (2018). *Teorías queer*. Madrid/Barcelona: Egales.
- Bochner, A (2019) “Ya es hora: narrativa y el yo dividido”. En: Bénard Calva, SM. *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: UAA.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro: la teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona/Madrid: Egales.
- Haraway, D. (2014). *Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Buenos Aires: Puente aéreo.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Huerta, R. (2014). La jerarquía de la mesa y el diseño de la vajilla como elementos de educación artística desde la cultura visual.
- Muñoz, J.E. (2019). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Pardo Sainz, R (2012) La familia en el arte y la antropología del parentesco: Puntos de encuentro desde 1984. *Revista Sans Soleil-Estudios de la Imagen* 5(1). pp. 48-63.



- Pardo Sainz, R. (2013). La autorreferencialidad en el arte (1970-2011). El papel de la fotografía, el vídeo y el cine domésticos. Tesis de Doctorado en Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Ramallo, F. (set./dez, 2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, 24*(52). p. 101-122.
- Ramallo, F. (2021) Una pedagogía de la instalación. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°24*.
- Ramallo, F. (2022) Parentescos eróticos: una autoetnografía para la desgeneración familiar. En: Fernandes, Mille y Santos, M. R. *Educación antirracista, epistemologías decoloniales e interseccionalidades*. Brasilia: Quipá.
- Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*. Buenos Aires: FCE.
- Tullis, J. (2019) “Yo y los otros: La ética en la investigación autoetnográfica” En: Bénard Calva, SM. *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes, UAA.
- Ulanovsky, I. (2020). Las fotos. Buenos Aires: Paisanita.
- Wulf, C. (2015). La Felicidad de la Familia Reflejada en la Narrativa, la Imagen y el Performance. En: Murillo Arango, G. J. (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Notas

¹ Pedagogo y artista que es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), donde es director del Grupo de Extensión Pedagógica y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Realizó estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco, se graduó de Doctor en Humanidades y Artes, Magíster en Estudios Étnicos y Africanos, Magister, Licenciado y Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Educación y TICs. Además se formó en universidades en Italia, España, Portugal, Brasil y Chile, es coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas y ofrece seminarios sobre la investigación en educación en el país y en el extranjero. franarg@hotmail.com

² Mi Revista N°12, agosto de 1935. Pág. 3.

³ El uso del paréntesis alude a recursividad de los conceptos señalados y a la opcional lectura de dicha enunciación.

⁴Ramón Asenjo fue uno de los integrantes de las primeras promociones de luarqueses emigrados a la Argentina, en concreto a Rosario, donde fue propietario de una fábrica de tabacos en la que se fabricaban los cigarrillos *Colón*, negocio que vendió en 1890 para volver a residir en Luarca. Con su considerable fortuna en Luarca fue militante del partido liberal y ocupó diversos cargos en la administración pública como concejal, alcalde y diputado provincial. También fue cofundador y principal impulsor del Hospital-Asilo y como agradecimiento por su labor se le dedicó una calle y dos bustos en un paseo público de Luarca.

⁵ La casa desde el 2001 es el Hotel Villa de Luarca y está situada en la calle Álvaro de Albornoz n° 6 junto a otra vivienda unifamiliar gemela proyectada por el arquitecto Juan Miguel de la Guardia, es conocida como la Casa Anciola y se destaca por su estilo ecléctico neorrenacentista.



ENUNCIAR Y RE-EXISTIR: LA POTENCIA SUBJETIVANTE DE LA ENUNCIACIÓN

ENUNCIATE AND RE-EXIST: THE SUBJECTIVIZING POWER OF THE ENUNCIATION

ENUNCIAR E RE-EXISTIR: O PODER SUBJETIVANTE DA ENUNCIÇÃO

Luciana S. Berengeno¹

Resumen

Este artículo busca continuar la conversación iniciada en las III Jornadas de intercambio territorial: *Escribiendo (nos) teorías de la educación*, respecto de la implicancia recíproca entre la enunciación y los procesos de reconstrucción de la subjetividad. Al tiempo que se interroga por las implicancias ético-políticas que se implican al asumir lugares de enunciación en nuestras producciones académicas; como un itinerario posible para reconocer nuestra participación activa o pasiva en la reproducción de determinadas estructuras que hacen del mundo lo que es.

Palabras clave: agencia; enunciación; subjetivación política; Universidad

Abstract

This article seeks to continue the conversation started at the III Conference on territorial exchange: *Writing (us) theories of education*, regarding the reciprocal implication between the enunciation and the processes of reconstruction of subjectivity. While questioning the ethical-political implications that are implied by assuming places of enunciation in our academic productions; as a possible itinerary to recognize our active or passive participation in the reproduction of certain structures that make the world what it is.

Keywords: agency; enunciation; political subjectivation; University

Resumo

Este artigo busca dar continuidade à conversa iniciada na III Conferência sobre troca territorial: *escrevendo (nós) teorias da educação*, sobre a implicação recíproca entre a enunciação e os processos de reconstrução da subjetividade. Ao questionar as implicações ético-políticas que implicam assumir lugares de enunciação em nossas produções acadêmicas; como um itinerário possível para reconhecer nossa participação ativa ou passiva na reprodução de certas estruturas que fazem do mundo o que é.

Palavras-chave: agência; enunciação; subjetivação política; Universidade

Recepción: 20/04/2022

Evaluado: 25/04/2022

Aceptación: 27/04/2022

Introducción

En este artículo nos proponemos profundizar la conversación iniciada en las III Jornadas de intercambio territorial: *Escribiendo (nos) teorías de la educación*³, respecto de la relación entre la enunciación de conocimientos y los procesos de reconstrucción de la propia subjetividad. Indagar sobre el devenir subjetivo en la enunciación se enmarca en nuestra (breve) trayectoria vital como indagadorxs narrativas y se desprende del proyecto de tesis doctoral: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED⁴-UNMDP.”⁵ Línea de fuga, a su vez, de una investigación iniciática⁶ en la que se buscaba comprender la dimensión pedagógica de las gestiones culturales empíricas, y donde prorrumpieron singulares lugares de enunciación en las voces de nuestras interlocutoras, permitiéndonos advertir el trabajo artesanal, crítico y reflexivo de quién se asume como sujeto enunciator. Allí, fue la percepción del restablecimiento del “nexo entre ser, poder y hacer” (Maldonado- Torres, 2013, p. 12) en sus relatos, lo que nos condujo a interrogarnos respecto de los procesos de subjetivación política que emergen/se desencadenan en la acción de enunciar conocimientos en el ámbito universitario. Si bien, esto es parte de una investigación en curso, preguntarnos sobre los modos en que nosotros, como docentes-investigadores asumimos lugares de enunciación, dio lugar a esta conversación.

Resulta innegable que la centralidad de la subjetividad en los modos de conocer ha ganado terreno en la producción científica desde los años 60. Los giros epistémico-metodológicos que, en la investigación social y educativa, promovieron un cambio de paradigma y un reenfoque de la percepción hacia una “realidad” subjetivada: pusieron sobre la mesa la politicidad del conocimiento científico, echando por tierra el anhelo de significación unívoca en las investigaciones y las posibilidades una desvinculación aséptica del investigador en la producción de conocimientos. Estas transiciones paradigmáticas, que favorecieron la generación de conocimientos situados, implicados y parciales (Haraway, 1991, Hall, 2007) no solo subvirtieron el paradigma epistemológico occidental, tradicional y heredado de la narrativa moderna (Jameson, 2004), sino que tensionaron y evidenciaron los modos en que nos relacionamos con el mundo, los mundos, los otros y con nosotros mismos. Entendemos que, en este escenario, indagar en los modos en que construimos conocimientos, ya no implica (solo) la formación y adquisición de destrezas en metodologías estandarizadas de investigación, sino el reconocimiento de las tensiones irresueltas y de los posicionamientos subjetivos que nos convocan a tomar decisiones ético-onto-epistémicas dentro de las relaciones de poder comprometidas en la producción del conocimiento científico (Díaz, 2000). Y, en este contexto nos preguntamos ¿cuáles son los modos de subjetividad y las posibilidades de agencia que tienen lugar en la enunciación de nuestras producciones académicas?

Desde este punto de partida, nos interesa recuperar un conjunto de inquietudes que se nos plantean a la hora de conceptualizar y producir conocimiento en torno de distintas problemáticas sociales y que, de algún modo, nos implican. Para ello consideramos oportuno compartir inicialmente el escenario, que creemos hace posible esta pregunta, para luego discutir la agencia y visitar las conceptualizaciones de la enunciación que contribuyan en la reflexividad de nuestras propias tareas de investigación y del reconocimiento de los lugares que ocupamos al devenir sujetos de la enunciación.

En el aquí y ahora. Tiempos de inflexión

“La gran tragedia de la ciencia, es el asesinato de una hermosa hipótesis a manos de un repugnante dato.”
Thomas Henry Huxley

En un momento, como el actual, en el que –aparentemente— la descripción coherente del mundo se ha roto, los cambios sociales, acelerados y profundos, han puesto en evidencia la relación existente entre la crisis civilizatoria (Escobar, 2020) y las transiciones paradigmáticas que conviven en el seno de la teoría social. Mientras que la ruptura con los binarismos del orden moderno-colonial (Segato, 2015) ha promovido la interpelación de los grandes relatos; la comprensión de la ciencia (con mayúsculas), como tecnología moderna⁷ y dimensión epistémica de un modelo civilizatorio (Lander, 2001, Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), favoreció la eclosión paradigmática a la que asistimos hoy día en las metodologías de la investigación social y educativa.

Este desorden científico provisional, menos autoritario y más auto reflexivo (Chase, 2015), habilitó la emergencia de prácticas académicas que comenzaron a actuar a contrapelo de aquellas tradicionalmente instituidas. La disolución de certezas universalmente válidas ha generado un cambio radical en los modos de producción de conocimientos, los cuales ya no pueden asumirse como un reflejo/expresión de una relación objetiva con lo “real”, sino como una elaboración conceptual, que sobre los discursos que hacen referencia a una realidad –inmersa en formas históricas, relaciones sociales y de poder— despliega formas de producción y legitimación de efectos de verdad a través del trabajo científico. En este pasaje, la emergencia de configuraciones discursivas deslegitimadas ha puesto sobre la mesa las decisiones ético-onto-epistémicas que, en tanto investigadoras adoptamos para objetivar/conceptualizar la realidad social, y en donde el conflicto de intereses en pugna no está ausente. Reconocemos en las posibilidades abiertas por los giros descoloniales, el giro ontológico, narrativo, afectivo, performático, pedagógico y erótico, el desmontaje de las operaciones y procedimientos tradicionalmente asumidos como universales y la necesidad de problematizar la localización y perspectiva en los modos en que producimos conocimientos. Lejos de intentar una simplificación de cada uno de estos giros –y de otros que no estamos nombrando— cabe señalar que no nos ocuparemos en esta conversación de su desarrollo, sino de la síntesis que nos inspira cada una de estas propuestas, las cuales nos convocan a ensayar nuevas formas de contar, de intervenir en la realidad, de potenciar la implicación y la participación, y promover la asunción responsable del acto de conocer y producir conocimientos. Consideramos que estos movimientos, en los que el pensar ya no tiene como punto de partida la realidad externa sino la experiencia propia (Maturana y Pörksen, 2010), implicaron un cambio de posición en los modos de asumir la producción científica, a sabiendas de que:

Ninguna teoría, método, modo de análisis de dato, discurso, género o tradición puede proclamarse, universal o generalizadamente, como la forma “correcta” o privilegiada de conocimiento autorizado. (Denzin, 2018, p.2)



En este contexto, consideramos que la investigación narrativa colaboró – especialmente- con la reivindicación de formas alternas de enunciar conocimientos que interpelan los pilares de las tradiciones científicas. La subjuntivización de la realidad, Bruner (2003), propuesta por el pensamiento narrativo, favoreció el reconocimiento de las preconociones, prejuicios, sentidos comunes y condiciones particulares que inciden en nuestro conocimiento del mundo social. Al proponer que es en las narrativas donde subjuntivizamos la realidad, Jerome Bruner (2003), plantea que es en la construcción de los relatos donde incorporamos nuestras creencias, deseos y perspectivas en los fenómenos que ocurren en el mundo; y, construimos una forma de concebir el mundo, partiendo de nuestra experiencia y atravesada por nuestra cultura, que sin ser determinante, abre el juego dialéctico entre lo consolidado y lo posible. Marco clave respecto de los modos en que la narrativa interviene en la enunciación de un posicionamiento que nos remite a un sujeto situado. Ampliando, andando y desarrollando este camino nos sostenemos, en nuestro contexto inmediato, en los trabajos del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en torno a la investigación narrativa, como enfoque clave para registrar historias que contrarresten los grandes relatos –capitalismo, racionalismo científico, la burocracia, el colonialismo, el patriarcado— y que dan cuenta de, que más allá de implicar una metodología específica, representa otro modo de conocer, saber y ser (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). Enredos (entre “conocer, saber y ser”) que nos convocan a trascender la ilusión de objetividad en la producción de conocimientos, y reconocer que la comprensión de las teorías implica la transformación de las prácticas, y la transformación de las prácticas compromete una transformación de nosotros mismos. Cabe señalar el ordenamiento discursivo, que le imprimimos a la oración antecedente en la intención de hacerla inteligible, no implica – necesariamente- un orden causal, sino más bien la apertura de condiciones para la autocreación continua.

En este escenario convulso, efervescente – y aquí, escuetamente expuesto— indagar en la ligazón entre los procesos de producción del conocimiento y los procesos de re-construcción de nuestra propia subjetividad, surge de reconocer el efecto performativo de las narrativas que son parte de la lucha por lo común y lo público. Narrativas, que como intentamos explicitar, han producido, en los últimos años, cuantiosos movimientos en las formas de producción del conocimiento científico que se deslizan entre –y en la convivencia de— estilos estandarizados y tradicionalmente instituidos (cuyo objetivo no es dar cuenta de una subjetividad, sino del procedimiento realizado) y perspectivas que destacan la centralidad de la posición asumida por el investigador. Apostando por la segunda opción, nos preguntamos ¿qué pasa ahora que los métodos ya no nos esconden? ¿Qué hacemos ahora cuando decir algo, producir algo, es hacerlo con toda nuestra humanidad a cuestas? ¿Cuáles son las posibilidades de agencia que emergen de y en la enunciación de nuestras producciones académicas?

Sobre la agencia

Hablar de agencia es, ante todo, hablar de la capacidad de una agente (sujeto) para actuar en el mundo. La implicancia recíproca entre agencia y sujeto es innegable y nos habla tanto de la posibilidad de producir como de ser producido, a partir de la enacción de formas particulares de vincularnos con el mundo. Conceptualizada en términos de resistencia desde posestructuralismo, en las ciencias sociales el debate

sobre la agencia suele dirimirse entre la subordinación o la resistencia de los sujetos a determinadas estructuras que hacen del mundo lo que es. El estudio de la estabilidad y el cambio social, propio de la teoría sociológica ha motivado innumerables trabajos en torno a la relación entre agencia y estructura (Giddens, 1995; Bourdieu, 2007; Archer 2009) que se sostienen en la dualidad constitutiva de la concepción de ambos términos como entidades autónomas.

Repensar los modos posibles de abordar conceptualmente la agencia, en este contexto teórico transicional al que asistimos hoy día, nos convoca a abandonar los enteros para situarnos en una lógica relacional - no dualista que nos permite reconocer vínculos de continuidad e interdependencia, y considerar la simultaneidad de los fenómenos entre sí. En la intención de acercarnos al concepto de agencia desde estos enclaves, retomamos los saberes de Saba Mahmood (2006), quien, en sus trabajos con mujeres egipcias musulmanas, amplía la discusión sobre la agencia hacia la problematización de las nociones de resistencia, libertad y autonomía, para sostener que la resistencia es sólo una posibilidad de agencia entre otras. Al distinguir el concepto de agencia de la idea de resistencia a la dominación, la entiende como “como la capacidad de acción que ciertas relaciones específicas de subordinación crean y hacen posible” (2006, p. 5). Apoyada, principalmente, en las teóricas postestructuralistas desarrolla los conceptos de poder y constitución del sujeto, los que la llevan a comprender la agencia como una propiedad intrínseca de los sujetos - pero desigualmente distribuida y culturalmente construida—, que permite, simultáneamente, aproximarnos a las relaciones entre la construcción de sujetos objetivados por el poder, y las posibilidades de producción y reconstrucción de nosotros mismos desde el interior de las formas/estructuras que hicieron/hacen de nosotros lo que somos. A propósito, expone:

Siguiendo a Foucault, la teórica feminista Judith Butler denomina a esto la paradoja de la subjetivación, porque las condiciones y procesos que lo subordinan son los mismos que convierten al sujeto en consciente de sí mismo y en agente social (Butler, 1997b; Foucault, 1980 y 1983). En otras palabras, se puede decir que el conjunto de capacidades inherentes a un sujeto, las habilidades que definen sus modos de agencia social, no son los residuos de un individuo libre de dominación que existía antes de que se ejercieran las operaciones de poder, sino que son, en sí mismas, producto de tales operaciones. (Mahmood, 2006, p. 4).

Advertimos que reconocer en la agencia los modos en que las estructuras sociales, “las formas” del mundo, pueden ser “performadas, habitadas y experimentadas de varias maneras” (Mahmood, 2006, p. 8)— y no sólo consolidadas o subvertidas— traslada la pregunta filosófica de cuál es la libertad arraigada en el individuo, hacia cuál es la responsabilidad que nos cabe en el diseño de nosotros mismos y, consecuentemente, en el diseño de los mundos que habitamos, y en tal sentido, nos animamos a decir, que la agencia, además de subjetivante, también es pedagógica. No solo porque constituye una práctica educativa, con capacidad de re-educarnos a nosotros mismos, sino porque desde estos enclaves, la pedagogía se re-configura como una práctica reflexiva del sentido de ser (Walsh, 2013), y reposicionando a la voluntad de agencia como capacidad de mutar estados de existencia.

En estos sentidos, hablar de agencia nos compromete a asumir su dimensión dinámica y potencialmente transformadora del/los *habitus*, entendidos como constantemente creados y replicados por las conexiones recíprocas entre agencia y estructura (Bourdieu, 2007). Cabe destacar que si bien el sociólogo francés nos ofrece un marco propicio para pensar en los modos en que se articulan elementos agenciales y estructurales en el *habitus*, la incorporación de una mirada ontológica, más que epistemológica, nos permite comprender el papel de lo agencial en los procesos de producción y operación de la realidad social. Para comprender la agencia como un dispositivo generativo del mundo social es preciso deslizarnos hacia la ontología relacional, propia del enfoque enactivo⁸ (Varela et al, 1997) que habilita una forma otra de estar y percibir el mundo, ya no como algo separado del cuerpo, ni de la mente, sino un mundo que se modifica y se conoce con la enacción. El neologismo de enacción, propuesto para las ciencias cognitivas y la biología, entiende que el conocimiento es acción en el mundo:

Se trata de una crítica de la noción de representación como núcleo de las ciencias cognitivas, ya que sólo se puede representar un mundo que está pre-definido. En cambio, (...) si el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido, la noción de representación ya no puede desempeñar un papel protagónico. Si estamos obligados a admitir que la cognición no se puede comprender sin sentido común, y que el sentido común no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la conclusión inevitable es que el conocedor y lo conocido, la mente y el mundo, se relacionan mediante una especificación mutua o un coorigen dependiente. (Varela, 1997, p. 178).

Entonces, si el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido, podemos repensar la agencia como potencia de autocreación continua. Desde estos enclaves, indagar sobre el lugar de lo agencial en nuestras prácticas académicas desborda la reflexividad en torno a la propia labor (de investigación) –ejercicio por demás necesario e ineludible como lo señalara, entre otros, Pierre Bourdieu (2002) — al habilitar el reconocimiento de los vínculos entre la construcción y reconstrucción de nosotros mismos como sujetos -dentro de la lógica del poder-. Consideramos que el reconocer posibilidades de agencia en nuestras prácticas académicas, más precisamente en la enunciación de conocimientos, nos convoca a asumir las implicancias ético- políticas de los movimientos y posicionamientos que expresamos en el lenguaje, y a su vez lo exceden; abriendo posibilidades de autocreación, tanto de nosotros mismos como de nuestros contextos inmediatos.

Sobre la enunciación

Interrogarnos respecto de los cruces entre la agencia y la enunciación de conocimientos que desarrollamos en nuestras prácticas académicas, nos invita a mirar críticamente los posicionamientos desde los que conceptualizamos la realidad social. Haciéndonos eco de las transiciones paradigmáticas que conviven en el seno de la teoría social, y habiendo renunciado a la existencia de una realidad objetiva, y por lo tanto a la posibilidad de un acceso independiente a ella; pensar nuestras producciones académicas en términos enunciativos, nos implica a reflexionar sobre la emergencia de lo subjetivante en la enunciación.



Desde Benveniste (2004, 2007) comprendemos la enunciación como el acto individual de apropiación de la lengua. Es decir, un acto de apropiación que inscribe al que habla en su habla.

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta (...) Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación. (Benveniste, 2004, p. 83).

Este proceso de singularización de la lengua, da cuenta de las maneras en que construimos el mundo como objeto a la vez nos construimos a nosotros mismos. En línea con Benveniste pero siguiendo la teoría pragmática de Bajtin (1979) comprendemos que toda enunciación es un acto ilocutorio, es decir intencional, que compromete una “obligación social”. Desde esta perspectiva producir enunciados es un acto responsivo, valorativo y ético: que responde a enunciados previos, valora el contexto de su emergencia e implica, siempre, a otros; es decir, le otorga al enunciado el carácter de acontecimiento.

El carácter de acontecimiento que tiene el acto-enunciado —es acto bilateral, de doble autoría constructora de sentido— determina su condición dialógica y su inherente responsabilidad/responsividad (...) Todo sentido, repito, es una respuesta a un sentido anterior, todo autor es responsable por el sentido del enunciado que emite, todo autor comparte la autoría con el receptor de su respuesta. (Bajtín en Bubnova, 2006, p. 12).

El acontecimiento del acto-enunciado, activa una dinámica de fuerzas (Deleuze, 1969), que juegan entre la facticidad de un sentido sedimentado y la posibilidad de exceder ese sentido. Desde estos marcos interpretantes, la lengua está compuesta por las palabras, proposiciones y las reglas gramaticales y, como tal, la lengua requiere un elemento adicional, exterior a ella, para convertirse en una enunciación, invitándonos a reconocer la centralidad del lugar desde el cual se enuncia e indagar en la potencia subjetivante de la enunciación. A propósito, dira Lazzarato:

La palabra, la forma gramatical, la proposición, separadas de la enunciación (del acto de habla) son ‘signos técnicos’ al servicio de una significación futura que es sólo potencial. La individuación, la singularización, la actualización de esta potencialidad de la lengua operada por la enunciación, nos hace entrar en otra esfera del ser, la esfera ‘dialógica’. Lo que permite transformar las palabras y las proposiciones de la lengua en una enunciación completa, en un todo, son fuerzas afectivas pre-individuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua pero internas a la enunciación. (Lazzarato, 2006, p. 22)

Entonces, si la enunciación da cuenta y afirmar un posicionamiento respecto del mundo y de los otros, es preciso reconocer esas fuerzas afectivas, sociales y ético-políticas que se ponen en juego en la enunciación de nuestras prácticas académicas. Si con en el ejercicio de nuestras prácticas, “producimos una enorme cantidad de realidad que no existía antes” (Sousa Santos, 2006, p 31), y si toda enunciación compromete una obligación social ¿Cuál es la responsabilidad que nos toca en tanto docentes-investigadores? ¿De qué modos podemos apropiarnos de esas fuerzas, determinaciones y usarlas libremente? ¿Al servicio de qué las vamos a poner?

Sin intentar dar una respuesta a estos interrogantes, que para iniciar motivaron esta conversación, buscamos poner atención en las posibilidades de reconstrucción de nosotros mismos que son atravesados por los posicionamientos que involucra nuestras prácticas académicas, al asumir lugares de enunciación. Lo cual, consideramos también representa la posibilidad de afirmarnos en la producción de nuestra propia subjetividad. Al reconocer en la enunciación, una dimensión más dentro de los complejos procesos de construcción de subjetividades, vemos en su agenciamiento, un camino posible para dejar de ser, lo ya no somos (Quijano, 2010).

La vocación por la agencia en las prácticas académicas

Si, como hemos señalado, las narrativas que son parte de la lucha por lo común y lo público han producido, en los últimos años, cuantiosos movimientos en las formas de producción de conocimiento y en los procesos de reconstrucción de la propia subjetividad. La emergente vocación por la agencia en las prácticas académicas, nos convoca a reconocer la proliferación de prácticas situadas, implicadas y parciales. En este contexto, indagar sobre las posibilidades de agencia en la enunciación de nuestras prácticas, parte de que asumir un lugar de enunciación surge entonces como una práctica política subjetivante. Si como hemos visto, la enunciación se encuentra mediada por fuerzas afectivas, sociales y ético-políticas colectivas, la fuerza subjetivante que se desencadenan en la enunciación, abre posibilidades de autocreación continua. En la intención de clarificar esto consideramos conveniente inscribir estas fuerzas dentro de lo que, Deleuze&Guattari (1988,1973) y Rolnik (2019), reconocen como calidades predominantes que permiten la diferenciación entre fuerzas: activas y reactivas. Mientras que la fuerza activa es invención, creación, mutación y metamorfosis. La fuerza reactiva es imposición, preservación, colonización y ensamble utilitarista. Coincidimos con estos autores, quienes sostienen que es la relación que establecemos con unas y otras lo que estará señalando siempre un compromiso político que se encauza hacia lo activo o lo reactivo.

Advertimos que en el plano de la subjetividad es la predilección por una de estas dos calidades –de fuerzas— la que genera procesos de subjetivación política; mientras las fuerzas reactivas se inclinan hacia producción de una subjetividad que es perceptible, estable y clasificable, es decir hacia la producción de una identidad. Las fuerzas activas propician movimientos que transitan en la des-identificación y desdibujamiento del sujeto y de sus sujeciones, es decir un devenir que “no produce otra cosa que sí mismo” (Deleuze&Guattari, 1988, p. 244). Como margen de posibilidad, este devenir ofrece una línea de fuga que permite escapar del sistema dominante, escapar de la organización y funcionalidad social del deseo para descubrirlo en su positividad, es decir, no al servicio del sistema sino al

servicio de la pulsión de vida. En este punto, recurrimos a Suley Rolnik –discípula de Guattari— quien define las micro políticas activas del deseo como una “brújula ética cuya aguja apunta hacia todo aquello que impide la afirmación de la vida, su preservación y su expansión, una brújula que orienta actos de creación que redibujan los contornos del presente” (Rolnik, 2019, p, 76). Micro políticas propias de un pensamiento antropofágico, es decir un pensamiento relacional, perspectivita (situado) conducido por una brújula ética, y heterogenético, que engendra heterogeneidad y siembra diferencias. Y, que implica mutaciones a partir de una voluntad de poder sobre nosotros mismos (Deleuze & Guattari, 1998).

En estas coordenadas, reconocer estas predilecciones en los lugares de enunciación que asumimos en nuestras prácticas académicas, se ofrece como un itinerario posible para reconocer nuestra participación activa o pasiva en la reproducción de determinadas estructuras que hacen del mundo lo que es, lo que es –a la vez— responsabilizarnos respecto de nuestra participación activa o pasiva en su transformación. Y en este sentido, comprendemos que es al interpelar nuestras posibilidades de agencia en la enunciación de nuestras prácticas académicas, cuando, estas, adquieren la capacidad de volverse prácticas de expansión subjetiva y de creación que trazan formas otras de pensar y existir. Al propiciar el reconocimiento de agenciamientos enunciativos que transitan en el deseo ya no hay una identidad estructurada, representada y significada que designe lo “normal”, lo heredado históricamente, lo instituido, lo legal y lo deseado (Piedrahita Echandía, 2013). Esto, quizás, habilita la enunciación de formas no patriarcales, no racistas, no extractivitas y post-capitalistas de pensar y actuar (como territorios indiferenciados) al servicio de la vida. Al interpelar nuestras posibilidades de agencia en los lugares de enunciación que asumimos, la invitación no es producirnos como sujetos políticos, sino a reconocernos como existencias políticas comprometidos personalmente con fuerzas potentes, activas y reactivas, que nos delinear, determinan y transforman.

Si reconocemos –como lo hacemos— que los textos que producimos generan narrativas que construyen sus propias versiones de la realidad, y convocan a los lectores a incorporar esa mirada del mundo social, nos vemos interpeladas a encarnar el comprometido rol social, personal y político que, sobre todo, nuestras profesiones implican. Entonces si toda enunciación compromete una obligación social, la invitación no es a realizar grandes revoluciones, sino a aliarnos, conscientemente y a propósito, con fuerzas activas que desencadenen la mutación de los sistemas colectivos al cuestionar las relaciones de poder y las construcciones de subjetividad que hacen del ser humano una máquina depredadora. Al poner en juego procesos de producción de conocimientos que reinventan formas de pensar y actuar en el mundo, que no nieguen la historia propia ni la genealogía propia para la comprensión del mundo (Rivera Cusicanqui, 2018), y a que, a partir de una búsqueda, ligada a una ética y a un compromiso con la educación y la transformación social, generen preguntas que, puedan cuestionar las categorías desde las cuales pensamos. La invitación es a reconocernos en los lugares de enunciación que asumimos, y favorecer en su agenciamiento nuestro devenir político que contribuya en la generación de “mecanismos y prácticas que procuran la re-definición y re-significación de vida en condiciones de auto-determinación y dignidad” (Albán, 2007, p.25), es decir, la invitación es a re-existir.

Referencias bibliográficas



- Albán Achinte, A. (2007). El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Ponencia-performance presentada en el 5 Seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado por la Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia, 10 al 12 de octubre de 2007
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Chile: Ediciones UAH.
- Benveniste, É. (2004). *Problemas de Lingüística General*, tomo II (PLG II), México: Siglo XXI
- Benveniste, É. (2007). *Problemas de Lingüística General*, tomo I (PLG I), México: Siglo XXI
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. y Passeron J. (2002). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo veintiuno: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo veintiuno: Buenos Aires.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). The narrative construction of reality. En: *Social Research*, 71(3), pp. 691-710. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. En: *Acta Poética*. 27(1), primavera. (pp. 97-114). México.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. [Versión electrónica]. Págs. 127-168. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Denzin, N. & Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del Sentido*. Miguel Morey (tr.). Barcelona: Paidós, 1994 - 1ra. Reimpresión.
- Deleuze, G. & Guattari F. (1973). *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. F. Monge (tr.) Buenos Aires: Paidós, 1998, Segunda reimpresión.
- Deleuze, G. y Guattari F. (1988). *Mil Mesetas*. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (tr.) Valencia: Pre-textos, 2006-7 Edición.
- Denzin, N. (2018). *Performance, Hermeneutics, Interpretation. The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications.
- Díaz, E. (2000). El conocimiento como tecnología de poder. En E. Díaz (ed.). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Escobar, A. (2020) Ponencia presentada en el Panel presidencial “Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación”, en el Congreso de LASA 2020. Recuperado de https://www.facebook.com/watch/live/?v=2597617977184790&ref=watch_permalink
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- Hall, S. (2007). “Through the Prism of an Intellectual Life”, en Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. Kingston: Ian Randle Publishers. pp. 269-291
- Haraway, D. (1991). *Simios, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra. Trad.: Juan Ignacio Luca de Tena. Recuperado de



<http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Don2na-cienciacyborgs-ymujeres.pd>

- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular*. Argentina: Gedisa
- Lander, E. (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO
- Lazzarato, M. (2006): *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mahmood, SABA (2006) “Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egípto”. *Etnográfica*, 10.
- Maldonado-Torres, N. (2013). Comentario Inicial. En Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Piedrahita Echandía, C.; Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (2013). (comp.) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso
- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. En *Casa de las Américas*, (259 – 260), abril – septiembre, pp. 4-15.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) “Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible”. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui por Ana Cacopardo. *Andamios*, 15(37), pp. 179-193, 2018. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón
- Segato, R. (2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo
- Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Notas

¹Doctoranda en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto) biográfica y biográfica en educación, Facultad De Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Docente en Sociología de la Educación, con funciones en el Seminario de Investigación, Departamento de Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del CONICET en CIMED, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. lucianaberengeno@gmail.com

³ *III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación*. Co-organizadas por: Cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigación de Escenarios y Subjetividades Educativas (CIMED) y el Grupo de Extensión Pedagogía junto a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, noviembre, 2021



III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación. Co-organizadas por:

⁴Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

⁵Proyecto de Tesis del Doctorado en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación, Facultad De Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.2021

⁶Tesina de Licenciatura en Gestión Cultural titulada: “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina”

⁷Cabe aclarar que, al referirnos a la modernidad, adherimos a la tesis del giro decolonial de comprenderla como el sistema perceptual impuesto desde la conquista. Siguiendo esta perspectiva, advertimos las 4 dimensiones que articula la modernidad: visión universal de la historia (diacrónica) en relación con la idea de progreso; naturalización de la sociedad capitalista; naturalización de las separaciones propias de esa misma sociedad (referencia a las resistencias y rebeliones al sistema pero que normaliza y supera al reconocerlas); la superioridad de la ciencia sobre cualquier otro saber (Lander, 2000)

⁸El conocimiento enactivo propone una forma otra de estar y percibir el conocimiento sobre el mundo, ya no como algo separado del cuerpo, ni de la mente, sino un mundo que se modifica y se conoce con la enacción.



NUEVE INVESTIGADORAS QUE HABITAN LA INVESTIGACIÓN COMO VIDA: UNA RESEÑA DEL SEMINARIO INVESTIGACIONES-VIDAS EN EDUCACIÓN I

Mariana Martino¹

Recepción: 08/03/2022

Evaluado: 10/03/2022

Aceptación: 10/03/2022

En los contextos académicos habitualmente se mantiene la hegemonía intelectual como omnipresencia y lugar de superioridad del pensamiento científico, excluyendo a los saberes constituidos fuera del alcance de la racionalidad moderna. Con frecuencia se hace referencia a la investigación como un proceso sistemático y organizado que tiene el propósito solamente de conocer y obtener información sobre algo desconocido reproduciendo un pensamiento pasivo. Entre octubre y noviembre de 2021 el Seminario Investigaciones-vidas en educación se propuso compartir conversaciones que se separan la rigidez de los inflexibles límites que existen entre la investigación y la vida, compartimos experiencias de tres comunidades de indagación educativa. Enlazar las vivencias de lo íntimo, de lo propio, de la presencia de los afectos, de la erótica y el sentido vital subjetivo que se experimenta en lo que reconocemos como *investigación-vida* fue la práctica académica que se intencionó.

Los profesores Rossana Godoy Lenz de la Universidad de la Serena (Chile), Tiago Ribeiro del Instituto Nacional de Educación de Sordos (Brasil) y Francisco Ramallo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) propusieron un recorrido desde tres conceptos analíticos: *escuchar*, *conversar* y *constelar* como procesos que nos desplazan a mundos posibles a través de vivencias de encuentro que habilitan la investigación. “*Escuchar, conversar y constelar*” surgen como momentos que se integran y entraman, afectos y cuerpos para valorar las voces de quienes estamos dentro del campo de la investigación en educación para poder ir al encuentro para constelar y experimentar ambientes de aprendizajes y aprender como gesto de investigación compartida.

La apertura de este seminario contó con la participación de Rossana Godoy Lenz quien realizó una introducción acerca de la *investigación-vida* adentrándose en una conversación amorosa con los que participamos de este primer encuentro a la que luego se le sumaron las voces de Tiago Ribeiro y Francisco Ramallo para animarnos e invitarnos a que los silencios y las incomodidades que recuperen sentidos y sinsentidos para hacer de la vida la investigación y para comenzar a comprender los nuevos (otros) sentidos de la Educación.

Durante encuentros semanales entramados de conversaciones en torno a las diferentes experiencias educativas de quienes participamos, fue reconocido el sentir de las palabras en un valor inconmensurable a las investigaciones de nueve educadoras: María Victoria Crego, Débora García y María Alejandra Estifique de Argentina, Lucia Vignoli, Camila Machado y Ana Paula Venâncio de Brasil y Valentina Gallardo, Maricel Soto y Claudia Suárez de Chile. Cada una de ellas que se pronunciaba desde el amor hacia su ambiente, su intimidad y su domesticidad desde la vida.

A partir de estos encuentros reconocí que la investigación-vida es una invitación a sentir y vivir la educación como parte de la vida, es un proceso de investigación que potencia la experiencia y nos da la posibilidad de transitar la investigación de otro modo. Nos permite en comunidad aprender de las experiencias de los otros y reconocerlas en los



relatos auto-biográficos ligados a la conformación de la identidad narrativa desde registros etnográficos íntimos y narrativas cruzadas. Este seminario fue una experiencia que movió las emociones de las y los que estuvimos presentes. Personalmente me permitió valorar la investigación como algo vivo, lleno de reflexiones y me mostró a la investigación como parte de la comunidad de vida y como forma de habitar la educación. Por otra parte, estos encuentros, generaron un espacio para interrogarse no sólo por la historia de las/los otras/os sino también por la propia. Cada encuentro hizo que mis emociones transitaran mi cuerpo en el devenir de estas conversaciones. No fue necesario describirlas sino sentirlas y compartirlas. Al finalizar el encuentro fueron muchos los interrogantes que quedaron para seguir reflexionando acerca de esta manera habitar la investigación en educación. “La apuesta no está en las respuestas, sino en las preguntas que abren mundos y nos abren al mundo, a la relación a la vida” (Rossana Godoy Lenz). Y así fue que se fueron abriendo esos caminos a una forma de investigar que no deja de lado la investigación “tradicional” sino que la complementa dándole un rol protagonista a los procesos vitales, los afectos, las historias y a la vida de los que formamos parte de la educación. En esta formación y aproximándome al final de mi carrera como Licenciada en Ciencias de la Educación y a mi tesis me permitió seguir avanzando y consolidando mi posicionamiento como investigadora. Esta fue una invitación a profundizar y a reflexionar cómo a través de la historia de vida cada narrativa compartida me permitió percibir las múltiples realidades de las personas en los diferentes ámbitos de la educación. A través de cada relato, cada narrativa y cada experiencia pude revivir, analizar, vincular e incluso situarme en aquellas circunstancias emergidas de cada relato donde se expone lo más íntimo y así poder recuperar el sentido y construir categorías para una investigación cualitativa. Me permitieron visualizar, entender e interpretar las voces desde las diferentes comunidades de Chile, Brasil y Argentina y conectarlas para poner en el valor la vida cotidiana como espacio propicio para la producción de conocimientos sobre lo social a partir de lo individual. Fue una maravillosa experiencia, una invitación a visibilizar, reflexionar y construir un nuevo camino en la investigación en educación.



Fuente: autora

Notas

¹Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestra Especializada en Educación Inicial y Profesora Especializada en Jardín Maternal. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el CIMED y del Grupo de Extensión Pedagógica. Correo electrónico: marianapaulamart@hotmail.com