

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V3, N°5, enero-junio 2023, ISSN 2718-7519



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO ARGENTINO DE INVESTIGACIONES EN MAR DEL PLATA

hya

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

SECRETARIXS

- . 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

- . **Allan Rodrigues**
- . **Andrea Bustamante**
- . **Andrés Correa**
- . **Claudia De Laurentis**
- . **Fabián Reuter**
- . **Luciana Berengeno**
- . **Luis Porta**
- . **María Inés Blanc**
- . **Mariela Gómez**
- . **Ornela Barone Zallocco**
- . **Paula González**
- . **Sebastian Trueba**

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

Territorios de sentido-s para la investigación narrativa (Luis Porta y Daniel Suárez).....	5
--	---

- INVESTIGACIÓN -

Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México (Marcela Calvete, Silvia Branda y Mercedes Sempé).....	7
Narraciones, biografías y depresiones. Narrativas del día después de la depresión en usuarios de servicios de salud mental (Esteban Grippaldi).....	25
La narrativa autobiográfica como corolario del doctorado: creando desorden en los conocimientos para crear nuevos conocimientos (María Inés Blanc, Viviana Silvia Fixman y Carla Cechi).....	54
Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín (Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri).....	64
Política pública, escuelas técnicas y reforma educativa: narrativas de experiencias que (re)configuran una visión (Lidia Quintana y Jonathan Aguirre).....	82
Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo (César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez).....	95
Herramientas pedagógico-didácticas generadas por la práctica docente en los escenarios producidos por la pandemia (Cintia Daniela Rodríguez Garat, Silvia Susana Casas, Candela Orellano y María Florencia Cánepa).....	115

- TEMAS DE ACTUALIDAD Y DEBATE -

Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões (Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim).....	136
---	-----

- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -

(Auto)Biografías. Agenciamientos epistémico-políticos para una descolonización de(sde) las metodologías e investigaciones narrativas en educación (Santiago Díaz).....	154
Ella y yo desde el ombligo. Diálogo compartido de una escritura asumida y propia (Laura Proasi y María Concepción Galluzzi)	186
Encuentros entre Rio/Mar: a pesquisa como fluxo (Carolina Cony y Pedro José de Freitas Zirolto)	202

- TESIS/INVESTIGACIONES -

La fatiga y los intentos: Un estudio socranarrativo de personas en tratamiento por depresión (Esteban Grippaldi)	216
--	-----

- DOSSIER -

Narrativas curriculares nas Américas: ¡El currículum en cuestión! / Narrativas curriculares en las Américas: ¡El currículo en cuestión! (Sebastian Trueba y Allan Rodrigues).....	220
Desandar la trama curricular del trayecto de formación docente en Geografía de la Facultad de Humanidades - UNNE (Marcelo Alejandro Alegre y Maria Teresa Alcalá).....	232

- ÍNDICE -

Vivências e críticas possíveis em tempos de BNCC e PNA: Olhares sobre currículo condensado pós pandemia (André Luis de Abreu Oliveira, Raquel Falcão y Patricia Raquel Baroni).....	245
Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta).....	257
Conversas que produzem narrativas: explorando currículos e relações étnico-raciais para pensar práticas antirracistas” Allan Rodrigues, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira y Jessica Gomes Carvalho).....	270

- EDITORIAL -

TERRITORIOS DE SENTIDO-S PARA LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Luis Porta¹ & Daniel Suarez²

Este nuevo número de la RAIN supone dar continuidad al proyecto editorial que nos propusimos entre Buenos Aires y Mar del Plata; entre dos equipos de trabajo consolidados en el campo de la investigación narrativa; entre dos Universidades públicas; entre perspectivas y dinámicas de trabajo condensadas en otra institución a través de un Programa Específico de Doctorado en Investigación Narrativa Biográfica y Auto-Biográfica: la Universidad Nacional de Rosario y su Doctorado en Educación. Decimos: territorios que no tienen fronteras delimitadas espacial, epistémica y metodológicamente: reterritorializaciones que generan movimientos sensibles.

En este número de la Revista comienza a dar sus frutos ese trabajo: varios autores/as de los artículos son cursantes del programa de doctorado que cobija, abriga y sentidiza modos, formas y dinámicas que hacen a la conjunción de re-sentir la educación en estos tiempos complejos.

El necesario cambio de perspectivas, familiaridades y posibilidades que la investigación narrativa brinda, remite conjugar opciones políticas, epistemológicas y estéticas que permitan mirar con otros ojos: esos ojos táctiles que requieren procesos re-generadores de nuevas opciones para un mundo en cambio: opciones de vida común con seres todos los seres vivos y muertos, con rocas y animales, plantas y ríos, montañas y piedras. De esta manera, la posibilidad de reconstitución está mas cerca, junto a nosotros. Ello requiere una responsabilidad de docentes e investigadores/as en pos de la emergencia de una justicia narrativa posible y sensible, vivible y futurable en estos momentos de cambios paradigmáticos en que las ciencias sociales y humanas se encuentran.

En este sentido, los relatos y las narrativas de la investigación como conjunto que pone en conversación temas, problemas y metodologías del campo de la investigación narrativa, de manera nómada e inestable tensiona tiempos, socialidades y territorialidades; sujetos y prácticas; sentidos y sensibilidades; esas pequeñas-grandes historias que -no solamente. necesitamos poner en valor en la educación, sino que son necesarias para seguir viviendo.

Como si fueran nuevas territorializaciones posibles e impensadas emergen nuevos temas, pensamientos y acciones que, narradas profundizan la condición de posibilidad de transformación de unos mundos que merecen nuevas opciones para ser vividos. La investigación narrativa ofrece manifiestamente nutrientes para que esos movimientos se potencien. Esperamos que este número de la RAIN con todos sus artículos y con un dossier especial sobre Currículum, pueda dar sentido a ello y que nuestros lectores puedan apreciarlo desde ese territorio.

Bienvenidos/as a una lectura que se anime a hacer y ser nuevos territorios afectivos, afectantes, comunes y sensibles.

- EDITORIAL -

Entre Mar del Plata y Buenos Aires, en junio de 2023

Notas

¹Docente 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

²Docente 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



DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE. TRAZAS DE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE PROFESORAS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE. TRACES OF THE SCHOOL BIOGRAPHY OF FEMALE TEACHERS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN ENGLISH TEACHING AT THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE. TRAÇOS DA BIOGRAFIA ESCOLAR DE PROFESSORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE INGLÊS DA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

Marcela Calvete¹
Silvia Branda²
Mercedes Sempé³

Resumen

Quienes se dedican a enseñar van configurando su propia interpretación del saber-ser docente en el transcurso de sus trayectorias escolares. En este trabajo, gestado en el contexto del programa de movilidad académica PILA que tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, nos interesó hacer explícitos estos saberes. A tal fin, nos propusimos interpretar el proceso de construcción del saber-ser docente de dos profesoras que se desempeñan en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la UACJ. Realizamos una investigación de corte cualitativo, que adoptó un enfoque interpretativo y una perspectiva narrativa. Llevamos a cabo entrevistas cuyo análisis nos permitió examinar los marcos que la biografía escolar ha brindado a estas docentes para hacer frente a los desafíos que presenta la formación de los futuros Licenciados en Enseñanza de Inglés. En el estudio emergieron tres dimensiones claras: la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas.

Palabras clave: práctica docente; biografía escolar; saber-ser docente; narrativas reflexivas

Abstract

Those in the teaching profession have their own interpretation of knowing-being a teacher in the course of their school experiences. In this work, developed in the context of the PILA academic mobility program that took place at the Autonomous University of Ciudad Juárez (UACJ), Mexico, we were interested in making these learnings explicit. To this end, we set out to interpret the process of construction of knowing-being a teacher of two professors who work in the English Teaching Education Program at the UACJ. We carried out qualitative research, which adopted an interpretative approach and a narrative perspective. The analysis of the interviews conducted allowed us to examine the frameworks provided by their school biographies to face the challenges of the education of future Bachelors in English Teaching. Three clear dimensions emerged in



the study: the search for balance, the creation of pedagogical spaces that favor learning, and the design of meaningful evaluation practices.

Key words: teaching practice, school biography, knowing-being a teacher, reflexive narratives.

Resumo

Aqueles que se dedicam à docência configuram sua própria interpretação do saber-ser professor no decorrer de suas trajetórias escolares. Neste trabalho, desenvolvido no contexto do programa de mobilidade acadêmica PILA que ocorreu na Universidade Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, nos interessa explicitar esses aprendizados. Para tanto, nos propusemos a interpretar o processo de construção do saber-ser docente de duas professoras que atuam no Bacharelado em Ensino de Inglês da UACJ. Realizamos uma pesquisa qualitativa, que adotou uma abordagem interpretativa e uma perspectiva narrativa. A análise das entrevistas realizadas permitiu-nos examinar os enquadramentos que a biografia escolar lhes proporcionou para enfrentar os desafios apresentados pela formação dos futuros Licenciados em Ensino de Inglês. Três dimensões claras emergiram no estudo: a busca pelo equilíbrio, a criação de espaços pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e o desenho de práticas avaliativas significativas. (139)

Palavras chave: prática docente; biografia escolar; saber-ser professor; narrativas reflexivas

Recepción: 01/12/2022

Evaluación: 13/02/2023

Aceptación: 28/03/2023

Introducción

Este artículo se desprende del proyecto denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos* realizado en el seno del grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). El trayecto que aquí presentamos se gesta a partir del programa de movilidad académica PILA, en esta ocasión llevado a cabo en la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Se trata de un programa de intercambio entre universidades argentinas, colombianas y mexicanas que se originó en el marco de un acuerdo firmado entre el Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina (CIN), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) con el objetivo de enriquecer la formación académica, profesional e integral de docentes y estudiantes, promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación entre los países involucrados.

En el marco del programa de movilidad académica PILA llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y, a partir de un intercambio realizado en el que pudimos habitar como Profesoras de Inglés de la UNMdP los distintos espacios de la universidad anfitriona, nos interesó conocer cuáles eran y cómo se revelaban las experiencias vitales de docentes formadores de Licenciados en Enseñanza de Inglés. De esa manera, y por medio de dispositivos de reflexión tuvimos que identificar los marcos que la biografía escolar brinda para entender la socialización profesional y analizar los procesos de articulación pensamiento-acción que conlleva la formación como



transformación. Quisimos examinar cómo el grupo de profesionales que forman parte del equipo docente de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, se apropia del saber didáctico y atiende los desafíos de la formación docente. A tal fin, realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo y una perspectiva biográfico-narrativa que nos permitió interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de este grupo de profesionales.

Marco conceptual

Las historias escolares como así también las experiencias pedagógicas que relatan en primera persona quienes se dedican a la docencia, constituyen una fuente valiosa de saberes acerca de lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan las aulas (Branda & Porta, 2019). Entre la vasta literatura que explora el valor de las *experiencias formativas* en la docencia podemos remitirnos al aporte de Dan Lortie que ya en 1975 en su obra *Schoolteacher: A sociological Study*, señala la centralidad de la vivencia escolar previa para comprender la socialización profesional de quienes se dedican a enseñar. Lortie sostiene que el prolongado tiempo que se vive la escuela constituye un andamiaje profesional fundamental, aun cuando se carece de lenguaje técnico. Asimismo, autores como Tardif (2004) y Jackson (1999) subrayan la influencia de la vida escolar en la práctica docente.

En nuestro país, la investigación llevada a cabo por Andrea Alliaud (2010), destinada a conocer la influencia de la biografía escolar de los maestros y maestras de escuela primaria, demuestra también que la experiencia escolar es clave para entender la socialización profesional. Alliaud (2010) señala que gran parte del profesorado reconoce a la escuela como el ámbito que mayor influencia ha tenido en su desempeño docente. En términos de Jackson (2002) la extensa experiencia escolar “es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo” (p19). El autor brinda una idea bastante acabada de lo que involucra la tarea docente, tanto en términos de conocimientos como de aptitudes, que luego se reflejan en la práctica profesional. Por lo tanto, en la escuela vivida se pueden encontrar los orígenes de lo que luego se produce y reproduce en la práctica docente.

En la investigación llevada a cabo por Calvet y Pastor (2008) destinada a interpretar la huellas que la escuela media produce en las biografías escolares, mencionan que las interpretaciones retrospectivas de los egresados muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar continúan vitales en tanto constituyen recuerdos autobiográficos y orientan nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, cuando nos referimos a la enseñanza que deja huellas, aludimos a la práctica docente actualizada, profunda y reflexiva que produce aprendizajes valiosos y duraderos (Branda, 2017).

En cuanto a la formación del profesorado, es relevante mencionar el aporte de Contreras Domingo (2010) quien, citando a Larrosa (2009), señala que “la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (p.62). El autor considera indisoluble la relación entre experiencia y saber en la labor educativa. En principio, ésto nos lleva no solamente a tener en cuenta la naturaleza de los saberes para la formación sino también a considerar si estos saberes posibilitan una experiencia de transformación. Esto es especialmente significativo en tanto cuestiona un atributo preponderante del conocimiento académico que es su separación del sujeto. Por otro lado, esta aspiración de derribar el límite entre el saber y el ser, se relaciona con la posibilidad de que la formación del profesorado pueda llegar a implicarnos subjetivamente y en consecuencia transformarnos. Para Contreras Domingo (2010) las oportunidades de formación constituyen una experiencia y se tornan formativas puesto



que genera otras formas de saber y otras formas de relación con el saber. La experiencia trasciende los acontecimientos vividos. Se refiere más bien a lo que nos coloca en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos induce a pensar y demanda nueva significación.

Decisiones metodológicas

Tal como anticipamos en el apartado anterior, para el estudio realizado en la UACJ hemos optado por un enfoque de corte cualitativo, interpretativo y narrativo. Las investigaciones cualitativas buscan comprender la realidad social utilizando como instrumentos principales, entrevistas y observaciones (Denzin y Lincoln, 2015). Tienen como objetivo obtener, de manera inductiva, perspectivas y puntos de vista del grupo de participantes y pretenden evidenciar la pluralidad de voces que existe en la vida social (Scribano, 2013). Las investigaciones cualitativas poseen un diseño flexible; Mendizábal (2006) define a este diseño como lo que “articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación” (p. 65). Luego, lo describe como aquel que tiene en consideración la posibilidad de cambio durante el transcurso del estudio ya que pueden surgir nuevos interrogantes que lleven a modificaciones en, por ejemplo, las preguntas iniciales de investigación. Quienes investigan interactúan con las personas participantes utilizando su mismo lenguaje y permaneciendo dentro del mismo contexto, adquiriendo así una visión holística de las complejidades de las situaciones sociales. Hemos decidido realizar un estudio cualitativo puesto que adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz del grupo de docentes que desempeñan su labor en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UACJ.

Las investigaciones con enfoque narrativo conforman un subtipo dentro de la investigación cualitativa. Se centran en el relato o narración como género específico del discurso. “La gente lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de experiencia” (Conelly y Clandinin 1994, p. 12). Como forma de investigación, la narrativa se refiere a las pautas o formas de construir sentido a partir de acciones singulares y temporales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se resignifica lo vivido.

Susan Chase (2015) declara que los relatos pueden realizarse de forma oral o escrita y su extensión puede variar según lo que se quiera contar: puede tratarse de una historia breve sobre un tema en particular o extenderse tanto como la vida completa de quién la cuenta. De este modo, “la narrativa convierte al *self* (el narrador) en protagonista, bien como actor, bien como observador interesado en la acción de los demás” (Chase, 2015, p. 70). Goodson (2017) por su lado sostiene que en la comunidad de investigadores contemporáneos se puede percibir un consenso: estamos viviendo en una era de narrativas, pero, agrega que la realidad es más compleja aún, ya que si bien los relatos e historias son parte de una moneda corriente, estamos entrando en un período muy particular, en el de los relatos de vida y las narrativas en pequeña escala. Nos movemos así, agrega el autor, hacia narrativas más individuales. En nuestra investigación encontramos relatos que describen claramente las vivencias de las participantes con respecto a su saber-ser docente.

La narrativa propicia un proceso que genera reflexión para dar sentido a la experiencia vivida en diversos espacios y tiempos y permite revelar los significados construidos a partir de la relación que los individuos establecen con su entorno. Es decir entonces, que la narrativa en la investigación educativa no busca informar ni explicar una realidad,



sino explorar el sentido educativo de una determinada experiencia que intentamos entender. La investigación narrativa consiste, en palabras de los pioneros en el campo, Connelly y Clandinin (1995) en el “estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 6). Para Bolívar (2002; 2014) el significado de los individuos se convierte en el centro de la investigación biográfica y narrativa.

La narrativa que se origina a partir de las experiencias de formación muestra que el interés por contar la historia propia o colectiva emerge de la necesidad de explicar algo significativo a aquel que no ha tenido la experiencia (Suarez, 2005; Caporossi, 2009). Es la cualidad reflexiva la que alienta al docente que narra, a darle un nuevo sentido a su propia práctica, que puede tornarse diferente o incluso hasta más profundo que el existente. Esta visión de sí que producen las personas docentes cuando narran, las constituyen. Lo que se busca en las experiencias es conocer y actuar con los significados relacionándolos con los contextos en que tuvieron lugar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas involucra una perspectiva más integral y compleja de la formación y desarrollo profesional de docentes. Raúl Menghini (2016) promueve la utilización de las narrativas en los procesos de formación docente. Agrega que, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura (Menghini, 2016). Al volver sobre la propia práctica, el contenido de la narrativa permite cuestionar lo realizado y ahondar en el proceso constante de aprender a enseñar. Al involucrarse en su biografía escolar, el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que fue y es, ya que su abordaje está determinado por el momento presente y por las actuales condiciones contextuales seleccionando lo que narra. No se trata de un simple inventario de hechos, sino de relatos reconstruidos con imágenes del pasado proyectadas en el presente. Es desde este lugar que la narrativa alienta a reflexionar acerca de cómo se construye el conocimiento profesional.

Asimismo, el enfoque interpretativo nos habilita un proceso de comprensión de significados, involucrando una lectura constante e integrando los detalles inmediatos con la teoría relevada. Este enfoque de la mano de la narrativa supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento de los significados que han tenido los acontecimientos y experiencias que se han transitado en la vida (Bolívar et al. 2010). La propia experiencia personal de las profesoras participantes se configuró en el proceso de interpretación constructiva del sentido de sus biografías.

Para lograr el objetivo principal del estudio que aquí presentamos: interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de profesores y profesoras del programa de licenciatura en enseñanza del Inglés de la UACJ, utilizamos entrevistas en profundidad con un guión semi-flexible (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Goodson, 2008). Las entrevistas resultan muy útiles para las investigaciones cualitativas, ya que consisten en recursos conversacionales que constituyen una rica fuente que el investigador posee para recabar información y comprender las subjetividades de quienes participan en la investigación (Yuni y Urbano, 2014). Se trata de un instrumento flexible y dinámico que permite conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos que pueden explicar determinados comportamientos o actitudes de personas y grupos. Hacen posible ahondar en acciones pasadas, permiten el análisis de las caracterizaciones sociales. Rosana Guber (2015) define la entrevista como un encuentro cara a cara donde confluyen distintas reflexividades pero también se produce una nueva. Desde una perspectiva constructivista, agrega la autora, la entrevista es una relación social. Los datos que brindan quienes participan son la realidad que construyen al momento mismo de la interacción.



Contexto de la investigación

Ciudad Juárez, enclavada en el desierto de Chihuahua a una altitud de 1.144 m.s.n.m., es una urbe industrial fronteriza ubicada al norte de México que constituye conjuntamente con la ciudad de El Paso en el estado de Texas un conurbano transnacional. Solo el Río Bravo (o el Río Grande para los mapas estadounidenses) separa a estas ciudades y tres puentes internacionales permiten el traslado diario de personas y mercaderías entre ambas. Es la segunda área metropolitana binacional más poblada en la frontera entre Estados Unidos y México, con una población aproximada de unos 2.2 millones de habitantes. Su localización ha constituido un factor de atracción de migrantes no solamente nacionales sino también centro y sudamericanos que llegan en búsqueda de tránsito hacia los Estados Unidos. La llegada de la maquila⁴ y su enorme oferta laboral ha estimulado aún más los flujos migratorios, lo que la ha transformado en una ciudad multicultural con una población en situación de desarraigo que aspira a cruzar la frontera (Rodríguez Alvarez, 2002).

La UACJ fue fundada en 1973 como resultado de la integración de tres instituciones de educación superior y está conformada por cuatro institutos (Ingeniería y Tecnología, Arquitectura, Diseño y Arte, Ciencias Biomédicas, y Ciencias Sociales y Administración) y tres unidades multidisciplinarias (Ciudad Universitaria, Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc) del estado de Chihuahua en las que se ofrecen carreras de grado y posgrado. El programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés se empezó a dictar en el año 2011 y tiene sede en la unidad Multidisciplinaria de Ciudad Universitaria. De acuerdo con el plan de estudios vigente, esta carrera tiene como meta la formación de docentes autónomos, críticos y comprometidos con la sociedad, desde una perspectiva multicultural-global. Asimismo, se propone contribuir con la internacionalización de la educación en México y favorecer la profesionalización de la enseñanza de las lenguas para beneficio de la comunidad escolar mexicana. El mapa curricular de la licenciatura está compuesto por 49 materias, 22 de las cuales se ofrecen para el desarrollo de la formación docente. Se abordan temas como didáctica general y especial para la enseñanza de las lenguas, diseño y evaluación curricular, corrientes pedagógicas contemporáneas, historia de la educación, teorías del aprendizaje, entre otros.

Como mencionamos en la introducción, realizamos una investigación que se gestó en el marco del programa de movilidad académica PILA, llevado a cabo en la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la UACJ. En este intercambio entre universidades argentinas, colombianas y mexicanas docentes de estos países tienen la posibilidad de realizar una estadía de quince días en la universidad anfitriona con el objetivo de enriquecer su formación académica, profesional e integral, promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación entre los países involucrados. Es así que tuvimos la posibilidad de insertarnos en el contexto educativo de la UACJ y como Profesoras de Inglés nos interesó indagar acerca de la construcción de conocimiento del saber-ser docente de profesionales de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés que habitan en un contexto geográfico y social tan particular y diferente al nuestro.

De esta manera, realizamos entrevistas a docentes del programa de esta licenciatura en el mes de marzo de 2019, unos pocos días antes de que la pandemia por COVID 19 llevara al cierre de fronteras en nuestro país. El equipo que regularmente compone la Licenciatura en Enseñanza de Inglés es de 11 docentes (6 permanentes y 5 que se convocan de acuerdo con la demanda). Invitamos a quienes forman parte del grupo permanente a participar del estudio y obtuvimos respuesta de dos profesoras quienes ofrecieron desinteresadamente brindarnos su tiempo. Capturamos sus experiencias con



una entrevista en profundidad a cada una de ellas que luego fueron validadas por las mismas participantes mediante la lectura de las desgrabaciones realizadas. Asimismo, las invitamos a realizar nuevos aportes que pudiesen surgir a partir de sus lecturas logrando así una profundización aún mayor en sus relatos. Luego, para realizar el análisis de los textos de campo organizamos la información en dos momentos que favorecieron el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero trabajamos individualmente con cada relato. En el segundo, por medio de la re-lectura de las entrevistas, nos abocamos a la re-conceptualización de los textos de campo en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad (Connelly y Clandinin, 2006) buscando así interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de estas dos profesoras. Nos focalizamos en los relatos de las participantes para concentrarnos en sus propias experiencias pasadas y presentes. Así, escuchamos atentamente las voces que habitaban cada narrativa y elegimos frases textuales extraídas de los relatos para poder interpretar las tramas vitales.

Presentamos a las participantes: Isabel y Sussan

Isabel es peruana, desde muy chica se sintió docente. Empezó su formación en el campo de las Ciencias de la Educación en Nicaragua mientras trabajaba en un centro de investigaciones sociales con vínculos en otros lugares del mundo y donde pudo seguir desarrollando sus conocimientos de inglés. Sin embargo llegó a la enseñanza de lenguas extranjeras por una cuestión más personal que la llevó a vivir a Nuevo México en Estados Unidos. Tenía la universidad a dos cuadras de su casa y cuando fue a averiguar para estudiar le ofrecieron una beca para una maestría en enseñanza de español con una posición para dar clases en dicho idioma a manera de contraprestación de servicios. Isabel recuerda con emoción las hermosas cartas de recomendación enviadas por sus profesores de la licenciatura: “Yo todavía lloraba. Leía las cartas. No lo podía creer. Yo decía: cómo me apreciaban mis maestros y yo nunca me di cuenta, ¿no?. Y así entré a la maestría” declaró Isabel en la entrevista. Luego cursó un doctorado en Lingüística en la UNAM en la Ciudad de México antes de llegar a la UACJ.

Sussan narró que su inicio en la enseñanza de inglés fue accidental. Asistió por un breve tiempo a una escuela bilingüe en la ciudad de México pero luego su familia se mudó a Ciudad Juárez donde, a pesar de estar en la frontera, las clases de inglés se daban en español, con un énfasis en cuestiones gramaticales y de manera “muy mecanizada” según sus palabras. Sussan relata que aprendió inglés “por fuera, leyendo, estando en contacto, viendo la televisión”. Por su experiencia cree que en Ciudad Juárez la mitad de quienes aprendieron inglés lo hicieron viendo caricaturas y series que llegaban a través de canales de televisión de Estados Unidos. Es egresada de la carrera de Administración de Empresas y su primer acercamiento al campo laboral fue en este área, un trabajo que, según sus palabras, no la “apasionaba”. Sus conocimientos de lengua inglesa, que perfeccionó en una estadía en Canadá, la llevaron luego a trabajar en la enseñanza de inglés y fue entonces, narra Sussan, cuando quedó “enamorada de la profesión”. Sussan mencionó que la invitaron a participar como profesora debido a sus conocimientos de idioma inglés.

Al principio a lo mejor lo hacía mal, pero dije bueno, quiero ver como se hace bien. Entonces me empecé a informar, empecé a leer libros, a ver qué metodologías hay, cómo se enseñan las lenguas. Y ya después empecé ... Era una maestría en educación pero con una especialidad en enseñanza de lenguas.



Agregó que cuando descubrió esta profesión, supo que el camino para llevarla a cabo con profesionalismo era el estudio. “Si voy a hacer esto y me voy a dedicar a esto a tiempo completo, porque es algo que encontré que me encantaba, entonces lo voy a hacer bien”. En el momento de la entrevista Sussan se encontraba cursando un programa doctoral a distancia de la Universidad de Southampton.

Las dos profesoras exhibieron en sus relatos lo que Day (2004) ha caracterizado como pasión por la docencia y que ha sido trabajado ampliamente por los grupos de investigación del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) en la UNMdP. Manifestaron entusiasmo y compromiso con su labor tanto desde lo emocional como desde lo intelectual y de esta forma afrontan los retos que les presenta la docencia en el Programa de Formación de Licenciados en enseñanza de inglés en la UACJ. A lo largo de las dos entrevistas realizadas, las participantes compartieron los desafíos de la profesión y las maneras en las que los abordan; revelan en esos relatos las trazas de aquellos aprendizajes que han tenido a lo largo de su escolarización y por el término de muchos años en los que se está en constante contacto con la escuela y con docentes (Alliaud, 2010; Branda, 2017). Del análisis de los textos de campo emergieron tres tematizaciones. Ambas participantes se refirieron a los retos que les presenta la docencia en términos de la búsqueda del equilibrio entre la flexibilidad y el grado de exigencia en la interacción con sus estudiantes, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y la construcción de prácticas evaluativas significativas.

Tematizaciones emergentes

Luego de la lectura y relectura de los textos de campo y a partir del análisis realizado, emergieron tematizaciones que dieron lugar a tres comprensiones narrativas que presentaremos en este artículo: la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas.

La búsqueda del equilibrio

Tanto para Isabel como para Sussan uno de los mayores desafíos de la profesión es la búsqueda de un equilibrio que les permita ser estrictas, es decir exigentes con el cumplimiento de los objetivos, y mantener un cierto grado de flexibilidad considerando que el trabajo con estudiantes requiere respeto por las individualidades y comprensión de las diferentes realidades y necesidades de cada personal. En sus relatos se revela una gran preocupación por evitar los extremos. Ambas se refirieron a este equilibrio como un ingrediente necesario para la enseñanza y el aprendizaje. Isabel mencionó explícitamente en su relato el conflicto que esta búsqueda le genera:

Yo siento que a veces tiendo a ser estricta. Sí tiendo a ser estricta, pero a la vez también soy muy comprensiva. Soy muy comprensiva. [...] Tengo siempre ese conflicto. Hasta dónde debo ser estricta, hasta dónde debo ser comprensiva, hasta donde está lo humano, hasta donde está la necesidad de los alumnos. Porque de pronto me hago miles de cuestionamientos. Ser maestro es una cosa terrible, digo yo que uno vive en conflicto todo el tiempo. Me cuestiono a veces, los alumnos me dicen, “Maestra ayúdeme. O sea, yo tengo que trabajar. Tengo que ayudar a mi madre. No tenemos dinero.” Y yo digo, Dios mío, o sea, hasta es un modo de movilidad social, ¿no? ¿Estanco a este muchacho?, ¿que estoy haciendo?, ¿lo estoy destruyendo quizás? O sea, todas esas preguntas me vienen a la mente y al mismo tiempo, “bueno, ¿qué tipo de profesional estoy sacando en mi vida? ¿Quién va a ser esta persona? ¿Qué le estoy enseñando? ¿Qué sabe? ¿Qué va a enseñar cuando salga de aquí?” Todas esas dudas lo dejan a uno en conflicto.



El conflicto y los cuestionamientos a los que Isabel hizo referencia parten del sentido de responsabilidad que tiene como docente de contribuir a una formación académica de excelencia y al mismo tiempo de ser consciente del rol de la educación como vehículo de movilidad social en Latinoamérica:

Es un conflicto constante, ¿no? Saber... la pregunta del millón. ¿Qué pesa más? La situación económica en América Latina no es para agarrar y mandar a alguien: Bueno, ¿sabes qué?, te voy a sacar de la carrera, *bye*.

Su voz dejó traslucir la importancia que le asigna al diálogo con sus estudiantes, a la vinculación desde el afecto:

[...] me gusta mucho hablar con los estudiantes. Tiendo a ser muy empática. Quizás a veces demasiado. No me gustaría hacerlo tanto porque a veces me encuentro tanto ya en el zapato del otro que ya voy perdiendo el mío y no me gusta eso.

Isabel se auto definió como una profesora empática y utilizó la metáfora de ponerse en el zapato del otro para describir su actitud de apoyo y comprensión, su capacidad de situarse en el lugar de sus estudiantes, de comprender mejor sus comportamientos y sus decisiones. Queda claro que para esta docente, el estudiantado, en términos de Satyro, (2021) no es solamente un grupo de individuos sino personas con sus historias, intereses, potencialidades e impedimentos. En otras palabras, son personas con las que la profesora establece relaciones interpersonales en espacios académicos (Freire, 1970). Sin embargo, también manifestó cierta preocupación por encontrar el límite que no le haga perder su lugar.

De pronto ya... y me encuentro haciendo cosas que no debo [...] Entonces ya me pongo tanto ahí que siento que está mal, entonces trato de recuperar mi lugar. Por eso admiro tanto a la gente estricta, porque yo quisiera un poco desafanarme de sentir tanto por ellos y estar más de este lado, ¿no? Cómo tener más límite quizá. Y me cuesta mucho.

Encontramos en este relato trazas de la biografía escolar de Isabel que sin duda han contribuido con su quehacer docente (Jackson, 2002; Calvet y Pastor, 2008; Alliaud, 2010; Branda, 2017). Isabel narró que creció en un hogar de padres separados. Cuando su madre y su padre se divorciaron se fue a vivir a casa de su abuela que fue prácticamente la que se hizo cargo de ella y de sus hermanos porque su mamá pertenecía a un movimiento revolucionario en Perú. Recordó a su escuela primaria como el espacio donde se sentía contenida. Al transitar la escuela primaria, Isabel ya sabía que su camino era la docencia.

Y para mí el espacio de la escuela, pues era mi espacio. Yo estaba muy feliz en la escuela. Muy feliz en la primaria. [...] Era mi mundo la escuela. Y creo que se nota porque sigo aquí. Sigo aquí, me ha gustado. Yo me realizaba en la escuela. [...] Yo sentía un orden, una organización que me era fascinante.

En varios momentos de la entrevista Isabel se refirió a la escuela como un lugar que le brindaba comodidad y contención, y volvió varias veces sobre una cuestión que le preocupaba y le generaba conflicto al recordar a maestros y maestras de la escuela primaria, el desorden y la flexibilidad sin límites.

El profe que nunca hubiera querido ser era el profesor U. ¿Por qué? Porque era muy laxo. Todos hacían lo que querían con él. Odiaba eso. Su clase era un desorden. Todo el mundo tirando papeles, haciendo lo que querían. Se burlaban. Eso siempre me fastidió



la vida. Yo decía, esto, ¿Por qué el profesor no pone orden? ¿por qué no dice nada? ¿por qué no hace algo? A nadie...Ni siquiera deja que el mundo se interese en su clase.

El profesor que Isabel mencionó en este relato era admirable “por todo lo que sabía” pero el hecho de no poder mantener cierto orden en el aula que permitiese al alumnado escuchar los saberes que este docente tenía para compartir, hacía que el aprendizaje no fuera posible. Por otro lado, señaló que sus maestras eran todo lo opuesto a este profesor; eran estrictas, en control, organizadas con su plan de clase, muy serias. De igual manera, Sussan reflexionó sobre las tensiones que le generaron conocer la influencia que los aspectos personales pueden tener sobre lo académico y sobre su propósito de ser flexible y justa al mismo tiempo,

[...] uno está tratando con seres humanos, y el ser humano es muy complejo. Y tratar con tantos seres humanos diferentes en un salón de clases, siempre va a haber cuestiones personales y para mí es muy difícil empatar cuando los alumnos tienen problemas personales y que ya está impactando en lo académico, ¿cómo decir «hasta aquí»? Porque me gusta ser flexible. Pero la verdad de las cosas es que también hay que ser justo con los demás y eso a mí se me hace muy difícil porque entiende uno de dónde viene el estudiante y todas las complicaciones personales que tiene, ¿no? Pero también decir, hújole, sí entiendo, pero también aquí hay ciertos requisitos que debes cumplir.

Para Sussan las personas docentes que la marcaron fueron quienes enseñaron con pasión (Day, 2004) y que se preocuparon por los aprendizajes del estudiantado. Profesores que, según sus propias palabras

[...] impactaban más allá de lo académico. Que eran verdaderos formadores [...] porque se preocupaban por cada estudiante, porque tenían un acercamiento y no era tanto de amistad, era “me preocupa que aprendas. Me preocupa que realmente hayas aprendido el contenido. Y estoy aquí para ayudarte” Y eso para mí es algo muy valioso porque no todos los profesores se toman el tiempo de ver como estas. “Como estás tú, Sussan, con mi clase, cómo te sientes, qué podemos hacer” Y eso para mí pues es algo muy valioso.

Cuando Sussan mencionó los requisitos que hay que cumplir en la licenciatura hacía referencia a la importancia de la construcción del conocimiento y entiende que los saberes deben ser co-construidos con el grupo de estudiantes y que la persona docente tiene un rol fundamental en ese proceso. Allí es donde nace el desafío de generar una flexibilidad tal que pueda contribuir con la formación.

La creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje

Esta idea se hace presente también cuando las docentes entrevistadas reflexionan sobre la preparación de sus clases, tanto Isabel como Sussan hacen referencia a los contenidos como punto de partida en la planificación y ninguna de las dos considera la opción de la clase expositiva magistral en la que quien enseña posee los saberes que transmite al estudiantado. Por el contrario, claramente adhieren a la adquisición de conocimiento co-construido (Lion, 2006).

Isabel menciona que lo primero en lo que piensa al momento de planificar es “de qué trata la clase. Cuál es el tópico de la clase” y por lo tanto, “cada clase es completamente distinta”. Por ejemplo, cuenta Isabel,

[...] para mí, semántica -y ahora que me haces consciencia de todo esto, pienso- para mí, semántica, o sea pienso en cómo la dio el profesor M. Porque él es el que nos daba lingüística. [...] Muy hacia la aplicación lógica. Muy hacia ejercicios.



En varios momentos de la entrevista alude a las variaciones de sus enfoques en relación con el contenido. No planifica ni dicta de la misma manera una clase de semántica que una en la que el estudiantado debe escribir su tesis.

[...] mis planeaciones están muy ligadas al área. Por ejemplo, en el caso de tesis yo si soy muy libre, en el sentido de: Tú tienes que entregarme un producto. Una investigación. Es investigación, yo te voy a apoyar, te voy a guiar, te voy a dar la mano, voy a estar revisando todo lo que escribas. Te voy a apoyar en la escritura. Pero es tu trabajo. Tú lo tienes que hacer.

Pero también aparece la idea de que cada quien desde su lugar, haga lo que le corresponde según sus funciones dentro del aula. Isabel deja claro en su relato que hay una parte que le corresponde a ella como docente y otra a cada estudiante y se muestra decidida a mantener esos roles. Trae al diálogo además, su voluntad de constante cambio en su práctica docente y menciona las modificaciones que va explorando año a año en el aula: “Entonces cada clase era como un experimento. Y cada semestre, sigo haciendo experimentos. Lo cambio.”

Por su lado Sussan relata que una vez definido el contenido piensa en el grupo que va a tener y qué estrategia puede utilizar para evitar los aprendizajes memorísticos.

Yo lo que tengo mucho en cuenta, primero, el grupo que voy a tener. Porque aunque ya he dado las clases –generalmente nos especializamos en algo y damos las mismas clases- pero tomo en cuenta primero, que sea algo práctico. Siempre pienso ¿de qué manera puedo explicar esto? ¿De qué manera puedo poner para que le quede claro a los estudiantes? Que no nada más me estén escuchando hablar a mí [...]. Que puedan discutir, que puedan interpretar» Entonces ese es el *approach*⁵ que trato de seguir. Veo los contenidos, ahora, ¿cómo le hago para que los contenidos realmente queden claros, que los puedan aplicar? Porque algo en la docencia es «ya lo entendí» pero pues ahora lo tienes que aplicar porque vas a ser un profesor. Tienes que saber esta teoría, o esta metodología, como se ve en la práctica. Entonces trato de hacer mitad *lecture*⁶ mitad taller y tienes que hacer clases muestra, tienes que saber aplicarlo. A mí no me interesa que lo sepa de memoria.

En esta misma línea y en su búsqueda de evitar clases expositivas en el que cada docente ocupa un lugar central transmitiendo conocimiento, Sussan narra:

También utilizo mucho el aprendizaje colaborativo. Porque también es algo que -eso lo traigo de mi formación de la preparatoria, universidad y maestría, en la misma institución- y todo era: Ahora, a ver, socialízalo. A ver, compártelo, da tu retroalimentación. Trabajen juntos en un proyecto. ¿Leyeron todos el mismo artículo? Para ver que entendiste tú. Ahora compártelo. Hagan mesas redondas. Tú vas a ser el líder y a veces les pongo preguntas detonantes para que puedan ellos también explorar. Porque muchas veces el aprendizaje se hace claro cuando lo expreso. No nada más cuando, Ah, ya entendí, pero a la hora que estoy dando una explicación y digo: Ay, caray, no me había dado cuenta de lo que era... cómo era yo era capaz de analizar y de expresar las cosas.

Sussan hace referencia a su biografía escolar en la preparatoria y en la universidad. Para ella el conocimiento se construye en la interacción con el otro o la otra, dialogando sobre lo leído, explorando respuestas a preguntas propuestas, explicando a sus compañeros y compañeras. El desafío tiene que ver con la generación de estrategias



didácticas que promuevan espacios pedagógicos participativos en los que el estudiantado sea protagonista. La propia naturaleza de esta metodología que fomenta la suma de esfuerzos para el logro de un mismo propósito genera eventualmente una mayor autonomía. Además, el trabajo colaborativo otorga la diversidad cognitiva que da lugar a la inteligencia colectiva, no como sumatoria de aportes individuales sino como producción comunitaria (Lévy, 2004; Lion, 2006). Trata de repetir aquellas prácticas que contribuyeron con sus aprendizajes y evitar el modelo de su escuela secundaria a la que define como tradicionalista, un modelo de educación bancario, en términos de Freire (1970), en donde el docente se limitaba a la transmisión de conocimientos que el grupo de estudiantes recepcionaba como cajas vacías. En sus prácticas Sussan ha desafiado estos modelos de enseñanza.

La secundaria era muy tradicionalista. Era ir a sentarse mesa - banco y escuchar al profesor presentando el tema. No había mucha interacción entre los pares. Había también muy poca interacción con el mismo profesor. Se esperaba que el alumno estuviera callado y escuchando pero, pues siempre me preguntaba, ¿realmente estamos aprendiendo de esta manera? ¿Realmente? Porque era mucho memorizar y recuerdo que los exámenes eran memorizar una gran cantidad de datos, fechas, nombres, fórmulas e ir a llenar un papel.

Asimismo, Sussan describió otras experiencias de aprendizaje que han contribuido indudablemente con su saber-ser docente. Nos habla de su maestría y si bien valora a sus profesores, resalta que, de quienes más ha aprendido, ha sido de sus pares.

Tuvimos buenos profesores. Y sobre todo, yo creo que una de las fortalezas más grandes era que estábamos en contacto con alumnos que a la vez ya eran profesores de lengua. De todo el mundo. Sobre todo, había muchos de América Latina. Entonces ellos nos compartían sus experiencias, compartían las estrategias. O sea, era una comunidad virtual pero muy enriquecedora porque teníamos acceso a profesores que no estaban nada más en México, que estaban en Estados Unidos, que estaban en otras partes de Latinoamérica y sobre todo ... poder compartir las experiencias creo que fue muy enriquecedor.

Destaca lo mismo de su ámbito laboral. Para Sussan la interacción con colegas ha sido una de las mayores fuentes de aprendizaje.

Cuando se hace una comunidad de docentes y que hay una buena relación y que existe esta apertura de compartir conocimientos. “Oye, yo leí este artículo y dice que esto” O trabajar juntos en proyectos; el conocer qué es lo que están haciendo en sus clases. Para mí eso ha sido muy enriquecedor. [...] Al platicar con ellos aprendo muchísimo, al ver que es lo que están haciendo en sus clases, lo que aprenden sus estudiantes también. Yo creo más que en la maestría, más ahora que estoy en el doctorado, de quienes más he aprendido es de mis compañeros.

Una vez más los relatos dan cuenta de la huella indeleble de la biografía escolar en el saber-ser docente (Alliaud 2010; Branda, 2017).

El diseño de prácticas de evaluación significativas

La evaluación de los aprendizajes constituye otro desafío para las participantes. En las entrevistas, las docentes reflexionan sobre las relaciones entre el contenido, la enseñanza y la evaluación, la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y el rol de la evaluación y la autoevaluación. Las participantes en sus relatos hacen referencia a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de



formación que Álvarez Méndez (2003) ha dado en llamar evaluación formativa y también a la noción de rendición de cuentas que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos que el autor ha llamado evaluación sumativa. Los dos participantes del estudio dan cuenta de la evaluación como una práctica compleja que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que no puede reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, sino que involucra toma de decisiones y supone un posicionamiento teórico por parte de los docentes (Perazzi y Celman 2017).

Isabel deja en claro, por ejemplo, que así como las clases se planean de modos diferentes dependiendo del contenido a enseñar o del área del conocimiento, también la evaluación. No se evalúa de la misma manera en todas las carreras, disciplinas, o materias o a decir de Celman (2009), la evaluación no es una herramienta que se aplica igual en en cada caso: “Cada área me parece que debe ser diferente. Porque es otra perspectiva. Es otro enfoque, y otra debe ser también la evaluación. No me gusta evaluarlos a todos por igual.”

Como bien señala Celman (2009), la construcción de las prácticas evaluativas tiene algo del orden de lo artesanal. La autora plantea que al igual que el artesano, quienes ejercen la docencia, poseen conocimientos que son propios de su disciplina y de su oficio, que fueron elaborados por otros antes que él y que forman parte del legado cultural de la sociedad a la que pertenecen. Pero, como el artesano, la persona docente, se encuentra constantemente con situaciones inéditas que la llevan a tomar decisiones. Los nuevos grupos de estudiantes y las nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje producen desafíos innovadores para quienes educan.

Al referirse a la evaluación Isabel lo hace en relación a sus experiencias como estudiante y la función de acreditación que la evaluación tiene en las distintas instituciones educativas. Nos cuenta que el Profesor M, a quien tanto admira, nunca los calificó pero ella sabe que no puede hacer eso con sus estudiantes. El profesor M enseñaba en la maestría y ella ofrece sus clases en un programa de grado y siente que si el alumnado no tiene la presión de la evaluación, “no pasa nada”. Isabel considera que la educación requiere de esfuerzo y que una de las funciones docentes es incentivar al grupo de estudiantes a que se esmeren lo necesario para alcanzar las metas propuestas. En su relato cuenta,

La educación es un esfuerzo. No creo eso que nos entra por buena onda. Siento que la educación requiere esfuerzo. No como decía mi abuela que la letra con sangre entra. Tampoco. Pero sí requiere hacer un esfuerzo, tener voluntad para sentarte, concentrarte y ponerte a trabajar.

Susan, por su parte, cuando se refiere a la evaluación también la considera como parte de una propuesta didáctica (Celman, 2009) y nos habla de la ambigüedad de los números y del valor de una buena retroalimentación que pueda generar nuevos aprendizajes.

Porque no es nada más dar palomitas y tachitas y dar una calificación- es decir, mira tu ensayo, está muy bien la estructura pero te falta elaborar más las ideas, o sea es dar retroalimentación también que le sirva al estudiante. Que él al leer la retroalimentación, al escuchar la retroalimentación, pueda mejorar. Si no, pues de nada sirve dar retroalimentación y un número es muy ambiguo. Un número en realidad no dice qué tan buen profesor va a ser.



Evoca dos tipos de prácticas evaluativas durante su escolarización, las de la escuela secundaria, utilizadas más como instrumento de medición y las de la preparatoria en las que no se evaluaba la memorización de datos. En su relato Sussan narra que:

[...] las únicas pruebas que iban a ser parte de la calificación del estudiante eran pruebas escritas, en su mayor parte con preguntas cerradas ... medían más que la comprensión o la aplicación del conocimiento o, la interpretación más bien medían el grado de memorización del material que se había estudiado. La mayoría de los ítems eran falso y verdadero o relación de columnas, opción múltiple o contestar con una palabra...

En preparatoria estaba en una escuela un poco más vanguardista y ahí además de pruebas escritas sí utilizaban otro tipo de pruebas como presentaciones, proyectos o trabajos colaborativos [...] Ahí se adoptó la metodología de aprendizajes colaborativos entonces el enfoque era más de ayudar a los demás a tener una buena calificación.

Asimismo, relata cómo trabaja la co-evaluación, entendida como el proceso de evaluar con otros, es decir, como un camino de valoraciones del aprendizaje que es co-construido facilitando la participación activa en el propio proceso de evaluación como en el de terceros (Black y Wiliam, 2006). El estudiantado de Sussan no solo debe asignarse una calificación, también debe justificarla, completando una grilla con preguntas sobre sus desempeños y actitudes.

Mis alumnos se autoevalúan; y es un porcentaje de su calificación final. Si. Es un *self evaluation* y es un cinco por ciento de su calificación final. Les hago unas preguntas y ellos tienen que decir cierto o falso. Por ejemplo, ¿Asistí a todas las clases?, ¿hice todas las actividades?, ¿Me informé más de lo que vi en clase?, en las tareas grupales, ¿di aportaciones significativas y valiosas? Entonces es una serie de preguntas, ellos me dicen si si o si no, y al final se asignan una calificación.

Es así que cada estudiante deja de ser objeto para ser sujeto participante de la evaluación, entendida como un proceso colaborativo de retroalimentación entre docente y estudiante. Esto ha sido ampliamente profundizado por quienes consideran la co-evaluación como herramienta de aprendizaje colaborativo, entendiendo que como sujetos activos de los procesos de aprendizaje, el estudiantado debe involucrarse en todas las etapas (Siccardi, 2020).

Discusión de Hallazgos

A partir del análisis de los textos de campo, logramos identificar los marcos que la biografía escolar brinda para entender la socialización profesional de las participantes. Esto nos permitió por un lado, bucear en tematizaciones emergentes desde las biografías y las narrativas, y por el otro, analizar los procesos de articulación pensamiento-acción que conlleva la formación como transformación. Pudimos también desentrañar la urdimbre que se teje entre las vidas personales y profesionales y las circunstancias de las decisiones tomadas o no tomadas. Esto nos llevó a concretar el objetivo central de la investigación que fue *interpretar las huellas de la experiencia escolar de las profesoras formadoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en sus prácticas docentes en la licenciatura de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. En los relatos encontramos una fuerte presencia de enseñanzas que dejaron quienes fueron sus docentes en los diferentes niveles de su escolarización y se pudieron identificar experiencias que las participantes decidieron tomar o rupturizar en sus prácticas. Las entrevistadas reconocieron en su quehacer constantes retos que habitan en su saber-ser docente y que requieren de una especial atención para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos desafíos que enmarcan sus experiencias pasadas y



presentes giraron en torno a *la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas*.

El saber, a decir de Contreras Domingo (2013), no puede desvincularse de la experiencia; se mantiene en relación constante con ella, porque es a partir de la experiencia desde donde se origina la inquietud pedagógica. En términos de Van Manen (1998, 2003, 2004 en Contreras Domingo 2013), la tarea pedagógica requiere ser considerada en su especificidad. Es menester reflexionar acerca de lo que allí sucede, preguntarse por el significado de lo que ocurre, por el sentido que tiene y la huella que deja. A partir de los relatos de las participantes logramos revelar saberes pedagógicos (Suarez, 2005) construidos en el tiempo y con la práctica. Éstos conforman materiales densos y significativos que promueven la reflexión y el intercambio; no se construyen en soledad sino que en relación con lo que la persona significa en el presente de los acontecimientos del pasado. Las experiencias escolares de las participantes constituyen un capital social y educativo digno de ser comunicado y puesto en tensión para que, a través de la reflexión, pueda ser usado en otros ámbitos y experiencias pedagógicas. Asimismo, alientan a interpelar a la comunidad educativa dentro de los propios procesos de formación como productores de saber pedagógico dando cuenta de esos saberes y experiencias.

Alicia Caporossi (2009) advierte que la narrativa es un componente importante para la construcción del conocimiento profesional docente y que colabora en el mejoramiento de la propia práctica. El acto de narrar va más allá de lo individual al situarse en un contexto ya que al hacerlo se recuperan las acciones vividas dándole voz a los hechos del pasado “resignificamos aquellas palabras al historizarlas” (Caporossi, 2009, p. 111). De esta manera, la investigación nos permitió co-habitar el relato que se aproximó a la acción cuando las docentes buceaban en el pensamiento y re-significaban lo vivido. Este fue el momento en que las participantes estuvieron conscientes de la práctica ya desarrollada y de la que está por venir porque se “revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí” (Caporossi, 2009, p. 112) y porque al ser parte de un proceso meta-cognitivo se da lugar a la interpretación del acto pedagógico.

Para concluir deseamos destacar la relevancia de la narrativa para la comprensión de la formación, la práctica docente y la investigación educativa. Creemos que los relatos de las participantes tienen el potencial de re-significarse en los espacios de educación superior en tanto constituyen una oportunidad para reflexionar y brindar un aporte a la formación docente.

Referencias

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Winerman, C. y M. Divirgilio. (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantia.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006) Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner(Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Branda, S. (2017). Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis Doctoral Universidad Nacional de Rosario.



- https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_db3ed69cbcef868b357c02319fb29348
- Branda, S. y Porta, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del Profesorado de Inglés: Amor por la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.19 n.3 San José. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/38622>
- Bolivar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Calvet, M y L. Pastor (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía , X (5).
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Vol 4*. Buenos Aires: Gedisa.
- Caporossi, A. (2019). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens, pp.107-149
- Celman, S. (2009). Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentido en el nivel universitario. Educere. En *La revista venezolana de educación*. Universidad de los Andes, Mérida. Vol. 13. N° 46.
- Connelly, F. M & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore Eds. *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21 (1): 145-158.
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En *Revista Inter-Ação*. Universidade Federal de Goias.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 61-81
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston: Pearson.
- Denzin, N. y . Lincoln, Y. (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Goodson, I.F. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- Goodson, I. (2017). *The Roudge international book on narrative and live history*. London, England: Roudge.
- Guber, R. (2015). El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En: *Métodos cualitativos*.



- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Nueva York, NY, Herder & Herder.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario : Homo Sapiens.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l’intelligence; l’Avenir de la pensée à l’ère informatique*. París, Francia: La Découverte.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona, España: Gedisa.
- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. En *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP, Nro. 9*. Pp 179-187.
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*. UNLPam.
- Rodríguez Alvarez, O. L. (2002). La ciudad que hace la maquila: el caso de Ciudad Juárez. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. VI, núm. 119 (53). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-53.htm>
- Satyro, D. (2021). Affectivity and agency in English teaching for youth and Adult education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 22(1):94-124
- Scribano, A. (2013). *El proceso de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Siccardi, A. (2020) La Coevaluación: una propuesta de intervención didáctica para una cátedra de Expresión: Lengua Escritura en el tercer año de la Formación de Profesores/as de Inglés en el Instituto Superior IDRA. Trabajo Profesional Final Especialización Docencia Universitaria.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Este documento fue realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Córdoba, Argentina: Brujas.

Notas

¹Profesora e investigadora Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Maestranda en el Programa de Enseñanza de la lengua y literatura (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).



“Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México” Marcela Calvete, Silvia Branda y Mercedes Sempé / pp. 7-24

²Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). Doctora en Ciencias de la Educación (UNR). Magister y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora de Inglés. Directora del Departamento de Lenguas Modernas.

³Profesora de Inglés (UNMDP). Becaria Fulbright en el Programa de Asistentes de Idioma en Iowa (2020). Profesora Asistente a cargo de Escritura y Retórica 101 y Maestranda en el Programa TESOL en Minnesota State University, Mankato. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).

⁴La maquila es un sistema de producción que consiste en el ensamblaje manual o unitario de piezas en talleres industriales ubicados en países con mano de obra barata, cuyo resultado son productos que tienen generalmente como destino un país desarrollado.

⁵La entrevistada usa el término approach con el significado de enfoque.

⁶Aquí la participante usa la palabra en inglés lecture para referirse a la clase de tipo expositiva.



NARRACIONES, BIOGRAFÍAS Y DEPRESIONES. NARRATIVAS DEL DÍA DESPUÉS DE LA DEPRESIÓN EN USUARIOS DE SERVICIOS DE SALUD MENTAL

NARRATIONS, BIOGRAPHIES AND DEPRESSIONS. NARRATIVES OF THE DAY AFTER DEPRESSION IN USERS OF MENTAL HEALTH SERVICES

NARRAÇÕES, BIOGRAFIAS E DEPRESSÕES. NARRATIVAS DO DIA APÓS A DEPRESSÃO EM USUÁRIOS DE SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL

Esteban Grippaldi¹

Resumen

El artículo analiza narrativas biográficas de personas usuarias de servicios de salud mental que experimentan depresión. Específicamente, indaga en las formas narrativas o tramas biográficas que elaboran para dar sentido al periodo que comprende desde la emergencia de la depresión hasta el presente de la narración. Expone resultados de una investigación que desde una perspectiva sociológica y narrativa utiliza el método biográfico y analiza cuarenta y dos entrevistas a personas que asisten a distintas terapias en la Ciudad de Santa Fe, Argentina.

El artículo identifica seis formas narrativas que dan cuenta de diferentes maneras de significar las experiencias personales de sufrir o haber sufrido recientemente depresión. Estas son denominadas: de caída, de constancia, cíclicas, de restablecimiento, de mejoría y de transformación. Localiza un abanico de relatos que en un extremo simbolizan la depresión como un acontecimiento del que no encuentran solución. En el otro polo, destacan una narrativa de transformación en la que, producto de este padecimiento, logran un cambio drástico en el modo de estar en el mundo. En el medio de ambos extremos existen otras variantes intermedias que presentan un dominio de este padecimiento. En estas formas narrativas están presentes subjetividades que fluctúan entre la permanencia y el cambio de la identidad. Oscilan entre no poder volver a ser quienes eran, recuperar la normalidad perdida, devenir otro y lograr ser su verdadero yo.

Palabras claves: narrativas biográficas; relatos de vida; biografías; depresión

Abstract

The article analyzes biographical narratives of people who use mental health services and experience depression. Specifically, it investigates the narrative forms or biographical plots that they elaborate to give meaning to the period that includes from the emergence of the depression to the present of the narrative. It exposes the results of an investigation that from a sociological and narrative perspective uses the biographical method and analyzes forty-two interviews with people who attend different therapies in the City of Santa Fe, Argentina.

The article identifies six narrative forms that account for different ways of meaning the personal experiences of suffering from depression. These are called: fall, constancy, cyclical, restoration, improvement and transformation. Locate a range of stories that at one end symbolize depression as an event for which there is no solution. At the other pole, they highlight a narrative of transformation in which, as a result of this condition, they achieve a drastic change in the way of being in the world. In the middle of both extremes there are other variants that present a relative or provisional dominance of this condition. In these narrative forms there are subjectivities that fluctuate between the permanence and the change of identity. They oscillate between not being able to go back to being who they were, recovering the lost normality, becoming another and being their true self.

Keywords: biographical narratives; life stories; biographies; depression

Resumo

O artigo analisa narrativas biográficas de usuários de serviços de saúde mental que vivenciam a depressão. Especificamente, investiga as formas narrativas ou tramas biográficas que elaboram para dar sentido ao período que compreende desde o surgimento da depressão até o presente da narrativa. Expõe os resultados de uma investigação que desde uma perspectiva sociológica e narrativa utiliza o método biográfico e analisa quarenta e duas entrevistas com pessoas que frequentam diferentes terapias na cidade de Santa Fe, Argentina.

O artigo identifica seis formas narrativas que dão conta de diferentes formas de significar as experiências pessoais de sofrer de depressão. Estes são chamados: queda, constância, cíclico, restauração, melhoria e transformação. Localize uma série de histórias que, de um lado, simbolizam a depressão como um evento para o qual não há solução. No outro polo, destacam uma narrativa de transformação em que, em decorrência dessa condição, conseguem uma mudança drástica na forma de estar no mundo. No meio de ambos os extremos existem outras variantes que apresentam um domínio relativo ou provisório desta condição. Nessas formas narrativas há subjetividades que oscilam entre a permanência e a mudança de identidade. Eles oscilam entre não conseguir voltar a ser quem eram, recuperar a normalidade perdida, tornar-se outro e ser o seu verdadeiro eu.

Palavras-chave: narrativas biográficas; relatos da vida; biografias; depressão

Recepción: 24/10/2022

Evaluado: 23/11/2023

Aceptación: 20/05/2023

1. Introducción²

La depresión representa el diagnóstico en salud mental más frecuente. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), esta afecta a 280 millones de personas, es la principal causa de discapacidad y el factor que más contribuye a las defunciones por suicidio en el mundo. Además, el número total estimado de personas que vive con

esta condición crece, registrándose un aumento del 18,4% entre el 2005 y el 2015 (OPS, 2017). A su vez, la pandemia de coronavirus (COVID-19) ha provocado un incremento significativo de los índices de depresión (OMS, 2022). Los datos epidemiológicos, a pesar de su contundencia, no reflejan las experiencias individuales y las dificultades identitarias que enfrentan.

La depresión afecta a las personas individualmente, pero, simultáneamente, revela un *mal común*, de carácter social. Así, en las sociedades contemporáneas es considerada una *patología social* –por su frecuencia y por la presencia de fuerzas sociales que inciden en su producción– (Ehrenberg, 2013; Petersen, 2011) de la identidad (Karp, 2017; Ratcliffe, 2015; Clark, 2008) –puesto que lo que centralmente se encuentra afectado es la valoración de sí mismo, el modo de percibirse inmerso en el mundo–.

Las cuestiones de identidad y depresión están vinculadas a las narrativas. Desde la década de los ochenta, en diversas disciplinas –entre ellas, la antropología médica y la sociología de la salud– enfatizan en la importancia de la narrativa para indagar en quiénes somos y los modos de configuración de la experiencia de, o después del, padecimiento (Bruner, 2013; Ricœur, 1996; Kleinman, 1988; Frank, 1997).

A pesar de la relevancia de las depresiones como problema de salud global y de la utilidad de los enfoques biográficos-narrativos para comprender las identidades de personas, en Argentina y en los países de la región los estudios en el área de las Ciencias Sociales sobre este asunto son escasos. Más reducidas aún si concentramos la mirada en las investigaciones que aborden desde un enfoque narrativo en las subjetividades desde el punto de vista de quienes padecen. Ante esta vacancia de estudios, este artículo contribuye a la comprensión de las narrativas de depresión mediante una investigación de cuño socio-narrativo.

Aquí, desde un enfoque socio-narrativo (Meccia, 2019b) consideramos las narrativas biográficas¹ construcciones textuales (orales, escritas o audiovisuales) en las cuales las personas elaboran tramas con el objeto de dar sentido y coherencia a sus vidas. Así, analizamos la *puesta en intriga*, los modos de configurar una trama narrativa concebida como una “síntesis de elementos heterogéneos” (Ricœur, 2006, p. 10). Quienes narran trazan una determinada figuración del curso de sus existencias (Delory-Momberger, 2009) al articular espacial y temporalmente las coordenadas de lo que fue, es y será el protagonista. Para la composición de una trama, las personas como actores competentes utilizan guiones aprendidos en los escenarios culturales donde participan y estas formas de dar sentido desde el presente al pasado son *dialógicas*, puesto que se crean a través de la aplicación de esquemas interpretativos y moldes narrativos provistos por la cultura en un momento histórico (Good, 2003; Frank, 2012, Arfuch, 2010).

Específicamente, las narrativas que analizamos en este artículo remiten al periodo biográfico que comprende desde la aparición de la depresión hasta el presente de la

¹ En este artículo utilizamos como términos intercambiables narrativas biográficas, personales, relatos de vida y testimonios. No obstante, dependiendo del contexto, solemos emplear la noción de *narrativas* para aludir a la perspectiva conceptual y a las conceptualizaciones de segundo grado a partir del análisis de testimonios. Con la expresión *relatos* aludimos a la estrategia metodológica de recolección de datos empíricos y con frecuencia a los discursos obtenidos a través de entrevistas.

enunciación o situación biográfica *actual* de quienes comparten sus historias. Atendemos a dos dimensiones analíticas de estas formas narrativas. Como detallaremos a continuación, la primera refiere a la imagen del yo del protagonista en el presente (en un extremo estados de mayor malestar y en el otro de mayor bienestar) en relación al momento de emergencia de la depresión. La segunda, aborda la cuestión identitaria de la permanencia y el cambio en el tiempo de quienes protagonizan el relato.

Puntualmente, en cuanto a la primer dimensión, distinguimos diferentes formas estratégicas de (re)presentación del yo (Hankiss, 1993), esto es, la imagen *actual* del yo (buena o mala) y su relación con el periodo de emergencia de la depresión. Hankiss (1993) desarrolla cuatro *ontologías del yo*, a saber: estrategia dinástica (*presente buena – pasado buena*), estrategia antitética (*presente buena – pasado mala*), estrategia compensatoria (*presente malo – pasado buena*) y estrategia autoabsolutaria (*presente mala – pasado mala*). En las complejas narrativas que elaboran, las personas establecen finas matizaciones a las valoraciones de sus biografías y difícilmente presentan una imagen de sí absolutamente *buena* o *mala*. Sin embargo, esta tipología provee un lenguaje para describir tipos de tramas narrativas de personas en contextos de tratamiento por padecimientos depresivos.

En relación a la segunda dimensión y de acuerdo con el concepto de identidad narrativa de Ricœur (1996; 2006), es posible identificar dos posiciones extremas de la misma. El primer polo reside en la concepción de la identidad como forma inmutable, que permanece idéntica a sí misma a pesar del tiempo. El segundo la concibe como cambio permanente, un flujo discontinuo de sensaciones. Las narrativas oscilan entre la permanencia y el cambio del protagonista principal a lo largo del tiempo (Ricœur, 2013). En este sentido, disponemos de relatos biográficos más sustancialista, en la cual el protagonista tiene una naturaleza esencial, sigue siendo el mismo a pesar de los avatares de los escenarios donde actúa. Las situaciones y los acontecimientos de la vida de los personajes son apenas una ocasión para revelar un temperamento preestablecido (Delory-Momberger, 2009). En oposición tenemos un modelo narrativo basado en la narrativa de formación, tal como la inaugura el *Bildungsroman*. Esta representa la vida humana como un proceso de formación del ser. El carácter del protagonista es producto de las experiencias que atraviesa, como un camino orientado hacia una forma realizada de sí (Delory-Momberger, 2009).

A partir de las dimensiones mencionadas, los interrogantes centrales que orientan el análisis son: ¿Cómo contar la historia de vida después de sufrir depresión? ¿Cómo están en el presente en relación con el tiempo del origen depresión? ¿Cuáles son las formas narrativas que emplean para dar cuenta de sus transformaciones biográficas? Indaga estas cuestiones a través de una investigación empírica realizada en la Ciudad de Santa Fe, Argentina.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En el próximo apartado se describe el estudio y la estrategia metodológica. En los sucesivos apartados, se presentan las siguientes formas narrativas: narrativas de caída, constancia, cíclica, de restablecimiento,

de mejoría y de transformación. Finalmente, sistematiza las principales diferencias y similitudes de las figuraciones de la subjetividad presentes en las narrativas.

2. Aspectos metodológicos del estudio

Utilizamos el método biográfico en su versión de relatos de vidas (*life story*) (Meccia, 2019a; Bertaux, 2005 AUTOR, 2019) para analizar las narrativas de quienes autoperciben padecer depresión y participan en terapias. Afín con la categoría de narrativas personales, los procedimientos de recolección de datos están orientados a describir los modos de contar sus biografías.

Como afirma Meccia: “estudiar la historia de la vida de las personas, es distinto a estudiar las formas con las que esas personas cuentan sus vidas” (2019a, p. 54). En efecto, una cuestión es abordar la historia *objetiva*, lo que viven o vivieron un conjunto particular de personas. Mientras que investigaciones como esta, colocan el interés cognoscitivo en cómo cuentan sus vidas y permanecen sensibles a los modos de configuración de una trama biográfica. En este estilo de investigación la dimensión subjetiva o socio-simbólica ocupa un lugar privilegiado, mientras que el plano objetivo o socio-estructural (Bertaux, 2005) queda en segundo plano. Desde esta perspectiva, los relatos son construcciones discursivas que informan sobre las *verdades narrativas* que manejan quienes narran (Meccia, 2019a).

En consonancia con el método de los relatos de vidas, la técnica principal para la obtención de datos es la entrevista biográfica (Muñiz Terra, Frassa y Bidauri, 2018). Durante las entrevistas buscamos incentivar la elaboración de una trama narrativa de sus devenires biográficos desde el origen de la depresión hasta el presente de la narración². Para la selección de las personas el criterio fue que participen en espacios terapéuticos en carácter de usuarias/os y se autoperciban con depresión. Con el término *autoperciban* nos referimos a quienes al momento de contactarnos y realizar las entrevistas consideran sufrir o haber sufrido recientemente esta aflicción. Sostenemos que padecer depresión es un logro interpretativo que conduce a utilizar esta noción para describirse y otorgar sentido a lo que les sucede y suele involucrar a profesionales y familiares (AUTOR, 2022) que, a su vez, manejan etiquetas polisémicas y provisionarias de la misma. Forman parte de la muestra personas que no tienen un diagnóstico psiquiátrico. Un elevado número de personas (concretamente treinta y tres de cuarenta y dos) afirma haber recibido un diagnóstico de depresión, mientras que otras se autoperciben como tales pero no disponen de un diagnóstico. Esta adscripción identitaria sin la validación profesional es común en quienes asisten a terapias que evitan transmitir diagnósticos.

En cuanto a las formas de contactarnos con personas dispuestas a participar, procedimos de diversas maneras: primeramente, a través de profesionales del área de salud mental entrevistados. También recurrimos a conocidos que informaban de

² De forma complementaria a la entrevista biográfica, realizamos veinte entrevistas semi-estructuradas a profesionales del área de salud mental (psicólogos y psiquiatras). También analizamos fuentes secundarias que permiten caracterizar los espacios terapéuticos y sus modalidades de intervención. Debido al objetivo de este artículo, estas no son utilizadas aquí.

personas con intenciones de participar. Además, cada vez que terminamos las entrevistas consultamos si conocían posibles participantes, aplicando la técnica conocida como *bola de nieve*. Por último, accedimos a través de una institución que aborda problemáticas de salud mental desde un abordaje comunitario.

El trabajo de campo fue realizado en la Ciudad de Santa Fe entre principios del 2017 y fines del 2019. Propio de las investigaciones cualitativas, el análisis de datos lo efectuamos en simultáneo al trabajo de campo. En cuanto al análisis de las entrevistas, la categoría formas narrativas, central en este artículo, es un *concepto sensibilizador* (Blumer, 1992) en tanto categoría que orienta el estudio y sensibiliza al investigador en el planteo de las preguntas, la búsqueda de información y la interpretación de los datos. En particular, las formas narrativas refieren a modos particulares de articular las secuencias que asume un mensaje general al cual las personas que narran subordinan el sentido de todo lo que cuenta (Meccia, 2017). Alude al tipo de trama que compone, basado en la identidad del protagonista y sus reveses de fortuna. En esta línea, Meccia sostiene:

Las «formas», los «moldes» o las «cláusulas» representan los «mensajes generales» que las narrativas quieren transmitir sobre lo sucedido y sobre la identidad del narrador. El investigador, luego de captarlos, debe retroceder e identificar en los textos completos, todos los signos que se alinean con cada mensaje general. (Meccia, 2019b, p.81)

Para rastrear las formas narrativas seguimos las indicaciones metodológicas que promueve Meccia. Estas se infieren de la cadencia global del testimonio. Con el propósito de describir las continuidades y cambios en las biografías e identidades de las personas, procedemos a construir categorías de segundo grado, elaboradas a partir de interpretaciones de los discursos biográficos de las personas. Estos constructos conceptuales no pretenden ser categorías herméticas, sino que sirven para agrupar los relatos en torno a nociones compartidas. Por tanto, se trata de no descuidar la dimensión holística de cada relato y, a su vez, confrontarlos entre sí. Al respecto, adherimos a lo que sostiene Gibbs:

No veo ninguna razón por la que relatos narrativos que son particulares y holísticos no se puedan combinar con comparaciones caso por caso. Después de todo, cabe la posibilidad de que nos interesara la forma en que personas diferentes cuentan distintas historias. (Gibbs, 2012, p. 112)

Cada relato es una unidad singular y única. No obstante, esto no impide realizar comparaciones de los tipos de tramas narrativas que elaboran. De una primera y necesaria lectura individual pasamos a una interpretación comparativa de las entrevistas. Estas categorizaciones de segundo grado permiten presentar conceptualmente las diferencias y similitudes de los relatos de vida. En lo que respecta a la muestra, esta se compone de cuarenta y dos personas, que implicaron más de un encuentro. Al momento de las entrevistas, dieciséis realizan psicoterapias (nueve

psicoanálisis, cuatro terapias cognitivo conductual y tres sistémica), nueve reciben tratamiento psiquiátrico-farmacológico³, nueve son usuarias de una institución con abordaje comunitario y ocho de terapias holísticas. Al finalizar las entrevistas, solicitamos que completen un cuestionario con el fin de relevar el perfil socio-demográfico de las personas. Así, en cuanto al género, entrevistamos a veintinueve mujeres y trece varones y en lo relativo al uso de medicación psiquiátrica, de las cuarenta y dos personas que integran la muestra veintisiete declaran consumir psicofármacos, mientras que catorce abandonaron, terminaron o no iniciaron tratamiento farmacológico. La población está compuesta principalmente de personas de sectores medios, esta homogeneidad se infiere de los datos obtenidos que expresan un significativo número de participantes con empleo formal, educación universitaria y posesión obra social.

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión ética, la investigación se enmarca dentro de los criterios establecidos en la *Guía de Buenas Prácticas Clínicas de Investigación en Salud Humana* (Resolución del ex Ministerio de Salud N° 1480/2011) y en los *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*, elaborado por el Comité de Ética de CONICET (Resolución del ex Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología N° 2857/2006)⁴.

3. Narrativas de caída

La categoría *narrativa de caída* reúne relatos en los que después de la emergencia de la depresión las personas continúan sufriendo y buscan infructuosamente alterar sus modos de encontrarse en el mundo. Esta aflicción aparece como un “acontecimiento catástrofe”, o una de las consecuencias de este, en la que al momento de la entrevista no logran revertir el malestar. Según Leclerc-Olive (2009), algunos acontecimientos resultan tan traumatizantes que ningún otro evento es capaz de atenuar los efectos que ha provocado. En este tipo de relatos las personas, pese a múltiples intentos para mejorar, no pueden dar *vuelta la página*, volver a ser quienes eran o cambiar sus vidas. Estos relatos de caída, de acuerdo con la tipología de Hankiss (1993), adquieren una estrategia narrativa de presentación del yo “compensatoria”, según la cual seguido a un pasado *bueno* el periodo biográfico que adviene con la emergencia de la depresión hasta el presente es *malo*. Después de este padecimiento la vida sigue sin poder mejorar y las personas enfatizan en la aspiración de volver a ser las que eran. Sobre estas narrativas de marcado carácter regresivo, Gergen pregunta:

¿Se puede argumentar en favor del valor social de las narraciones regresivas? Hay razones para creerlo así. Examinemos los efectos de las historias de desgracias que solicitan atención, simpatía e intimidad. Relatar la propia historia

³ En algunas ocasiones complementan las terapias con tratamiento farmacológico. No obstante, las personas agrupadas aquí realizan exclusivamente tratamiento farmacológico.

⁴ En este sentido, cabe destacar que previo a realizar las entrevistas comunicamos los objetivos del estudio y presentamos un Acta de Consentimiento Informado, con el propósito de garantizar los derechos de las y los participantes y resguardar sus identidades. Así, en este artículo los nombres personales utilizados son de fantasía y los institucionales son omitidos.



de una depresión no es describir de entrada el estado mental, sino comprometerse en una clase particular de relación. La narración simultáneamente puede implorar lástima e interés, que se le excuse a uno por el fracaso, y se le libre de los castigos. En la cultura occidental las narraciones negativas pueden cumplir una función compensatoria. Cuando las personas aprenden de condiciones que empeoran constantemente, a menudo la descripción opera, por convención, como un reto para compensar o buscar la mejora [...]. Por consiguiente, las narraciones regresivas sirven de medios importantes para motivar a las personas (incluyendo a uno mismo) para la consecución de fines positivos. (Gergen, 1996, p. 255)

Este particular modo de narración suele traer aparejada una difícil situación interaccional. Durante las entrevistas en varias ocasiones intuimos que esperaban una palabra de aliento o consuelo. En otras situaciones la “escena” (Goffman, 2006) adquiere una carga afectiva y dramática que incomoda. La posición previa a las entrevistas, y aplicada durante el desarrollo de las mismas, consiste en renunciar, al menos provisoriamente, al rol de investigador orientado por fines meramente cognitivos en circunstancias de elevada angustia. Adoptábamos, en cambio, una escucha que procuraba ser empática y sugería que interrumpieran el relato si no se sentían con ánimos de continuar. Estas narraciones, posiblemente menos convencionales que otras que presentamos, instauran un tipo particular de relación con su audiencia. Promueven cierta indulgencia o compasión por la desorientación actual y por la pérdida de lo logrado en el pasado. A continuación, ilustramos este estilo narrativo a través de fragmentos de las personas entrevistadas. El relato que elabora Daniela, una mujer que participa en espacios de psiquiatría, está centrado en la contraposición entre un yo pasado, cumplidor de las tareas y obligaciones, y el actual, incapaz de realizar las antiguas funciones:

Yo no tenía problemas antes, era una mujer muy activa. Tenía tres hijos y siempre cociné, lavé, planché todo para los chicos, siempre andaba. Y de repente me encuentro con una sensación rara en el cuerpo, que yo decía «¿qué será esto que me pasa?» y no sabía que eso era una depresión. (Daniela, 68 años)

En el relato Daniela contrasta la imagen de sí misma antes de la depresión con su situación actual. Es decir, antes de padecer depresión era activa y cumplía con las obligaciones del hogar, ahora esa “sensación rara en el cuerpo”, implícitamente, impide ser quien era. En el siguiente fragmento continúa con la comparación de la protagonista entre el pasado y el presente:

Desde que estoy depresiva que me siento tan inútil, porque yo he sido tan activa, una persona tan alegre, divertida. Y de repente verme así, que no sirvo para nada, me da rabia. Y digo ¿para qué sigo viviendo? ¿Para sufrir yo y que sufra mi familia al verme así acostada? A los chicos les duele verme así, tirada todo el día en la cama, que no les hago un plato de comida, yo que era tan cocinera. (Daniela, 68 años)

En el relato de Daniela, "desde que estoy depresiva" opera como bisagra identitaria. Contrasta que antes de la depresión era activa, divertida, alegre, luego de la emergencia de esta dolencia se considera una persona inútil. Pasa de ser "tan cocinera" a no poder preparar un "plato de comida", de cuidar a otras personas a ser objeto de atención. El propósito que anhela consiste en volver a ser quien era, alguien activa dedicada al cuidado de otros.

En el relato de Leonor, una médica jubilada, cuya primera depresión se inicia a partir de la muerte del padre en un accidente automovilístico. Nunca pudo dar vuelta la página de este acontecimiento catástrofe, encontrar otro acontecimiento significativo que revierta o resignifique el anterior (Leclerc-Olive, 2009), a partir del cual construir otro sentido que justifique su forma de estar en el mundo. Recientemente, logra salir de su última crisis depresiva en internación, pero sus padecimientos perduran en el presente. Según sus palabras:

Tampoco quedé muy bien, no quedé como las veces anteriores, que yo quedaba como era antes. Yo quedé como con una falta de proyecto de vida que no lo puedo solucionar [...]. Veo las cosas negativas, viste. Mi tiempo no sé cómo llenarlo. Por ahí tengo sueños muy feos. (Leonor, 62 años)

A diferencia de otras depresiones, en esta última Leonor no logra una recuperación identitaria, volver a ser "como era a antes". Reconoce una leve mejoría respecto de la crisis depresiva, pero después de está su vida sigue relativamente igual. El tiempo presente del relato describe, negativamente, su situación biográfica actual. En la siguiente cita, la narradora contrasta entre un pasado donde disfrutaba y un presente que le "cuesta". La depresión oficia de marcador temporal entre "antes" y "ahora":

Salvo cuando he estado mal, he disfrutado de todas las cosas. Pasa que ahora me cuesta viste [...]. Voy a tratar de hacer más cosas. Aunque sea de acá para afuera para ver si puedo ir formando hábitos o cosas que me ayuden a mis sentimientos. Es una crisis existencial. De saber para qué estoy, quién soy, dónde voy, para qué [...]. Qué hago. No tengo nietos. Puedo dedicarme a ayudar animales, no en este momento que tengo a mi mamá [...]. Pero tendría que hacer un cambio en mi vida para que yo tuviera un poco más de tiempo, para hacer cosas mías, yo. Y qué bueno, que me gratifiquen aunque sea un poco. Pero seguir viviendo, porque tengo que seguir viviendo y no sé cómo. (Leonor, 62 años)

Con excepción de los periodos de depresión, Leonor disfruta de "todas las cosas". Durante la entrevista cuenta sobre los diferentes viajes que hizo y la vida feliz durante largas etapas de su biografía. Pero esta imagen positiva se opone a su situación actual caracterizada como "crisis existencial". Las preguntas vitales que rodean su vida, para qué estoy, quién soy, entre otras, están vinculadas a la necesidad de cambiar y a no encontrar el modo de llevarlo a cabo. Por último, reunimos un conjunto de frases de Leonor en las que se compara "antes" y "después" de la emergencia de la depresión:



Yo cada cosa que hago la hago medio por obligación. No tengo motivación, no tengo placeres. [...]. No tengo la alegría de antes, el bienestar psicológico de antes no lo recuperé, no sé por qué. No sé si alguna vez podré, o no [...]. Es de acá para afuera, de la boca para fuera. Si alguna vez llegará a ser la que fui no sé qué sería. Pero por lo menos tratar de no caer. Espero no llegar a caer de nuevo como caí porque.... Igual yo sigo con el mismo psiquiatra porque yo digo con él tengo el instituto de internación [...]. Es un sentimiento interno el mío. Yo antes podía estar sola un rato y podía estar bárbaro. Pero no es que me planteaba, uy la soledad, uy la vejez. Y ahora si pasan por mi cabeza todas esas cosas. (Leonor, 62 años)

Leonor contrasta la autoimagen de sí misma basada en el antes y después de su última depresión. En la actualidad se encuentra sin placeres, sin motivación y carece del bienestar psicológico de antes. Desea volver a estar como antes, pero se conforma con al menos no regresar a su última crisis. En síntesis, esta categoría nuclea narrativas biográficas de personas que desde que comienzan a sufrir depresión hasta el presente de la enunciación continúan sin poder mejorar sus estados anímicos y sus situaciones biográficas. Contraria a la extendida afirmación de que podemos cambiar nuestra propia vida, estos relatos destacan que pese a los incesantes intentos de los protagonistas, la vida después del origen de la depresión continúa relativamente igual. El yo se torna deficitario, no puede por sí mismo, ni en colaboración de otros agentes salir adelante, *volver a ser el que era o ser otro yo renovado*. En oposición a los guiones culturales basados en el ideal del yo unificado, productor de su destino (Ehrenberg, 2000), estas narrativas revelan subjetividades sufrientes en el que se otorgan poco margen de acción para revertir la situación. Este proceso de hundimiento (Giddens, 1997, p.245) reposa en un sentimiento de impotencia frente a los ámbitos principales de su mundo fenoménico, en el que el malestar se percibe muchas veces como necesario e interminable (Fisher, 2016).

4. Narrativas de constancia

Otras de las formas narrativas son las denominadas *de constancia*. En estas, a diferencia de la precedente, no aparece la depresión u otro acontecimiento como catástrofe o disruptivo respecto al pasado. La depresión en el relato se inscribe como un padecimiento dentro de una historia global atravesada por múltiples sufrimientos y enfermedades. Por tanto, no se trata de la búsqueda por parte de sus protagonistas por volver a ser quien se era antes de la depresión, sino de esfuerzos o deseos de devenir otro. En este marco, el malestar, a veces de forma más intensas o matizadas, es una constante en las vidas de las personas. Estos testimonios comparten la concepción de que después del reconocimiento de la depresión las vidas siguen más o menos igual. La depresión no opera como un punto de inflexión en la biografía, puesto que consideran que siempre o en gran parte de sus vidas estuvieron *mal*. Según la tipología de Hankiss (1993) estas formas narrativas son afines a las estrategias de presentación autoabsolutoria, en las cuales las imágenes de sí mismo en el *pasado* y en el *presente* son

negativas. De este modo, las dificultades que arrastran explican la depresión y los malestares actuales.

A continuación, recuperamos un fragmento de entrevista que ilustra esta forma narrativa. Nadia, la más joven de las personas entrevistadas, recibe un tratamiento farmacológico y en reiteradas oportunidades la internaron. Desde su perspectiva toda la vida estuvo mal, aunque en la adolescencia los problemas se agravaron:

Fue toda mi vida que estuve mal, pero cuando empecé a intentar matarme fue cerca de los catorce. Me empastillé muy mal. Y después de eso siguieron un montón: intenté ahorcarme y no pude, intenté volver a empastillarme y no pasó nada, me lavaron de vuelta el estómago. Me corté entera y no pasaba nada. Me he intentado tirar a la ruta y nada. (Nadia, 18 años)

Según Nadia “fue toda” su “vida” la que está atravesada por el sufrimiento. Es posible rastrear momentos de mayor gravedad, pero “siempre” –adverbio que evidencia la permanencia en el tiempo– fue y es así. En el relato, el carácter de la protagonista aparece como sustancia relativamente inmutable y el sufrimiento como un destino natural (Anderson, 2014). Además, en el presente de la narración también se encuentra en momentos difíciles. Sostiene que los frustrados intentos de suicidios ocurren porque no soportaba más:

Mi cabeza decía que ya no aguantaba más. Por un lado yo creía que nací para eso, para estar mal, para sufrir. Porque me iba mal de una forma u otra, siempre me iba mal en la vida. Siempre había algo que estaba mal. Nunca hubo un tiempo en el que dijera «uy guarda, ahora por fin está todo bien». Siempre creí que nací para sufrir, porque toda mi vida parecía que era así, que era una tras otra y nunca paraba. Podía tener un mes tranquilo, pero siempre había una nueva, siempre, siempre, siempre. (Nadia, 18 años)

La explicación de una vida de sufrimiento se entiende como destino y, por tanto, se torna inevitable.-En otro momento de la entrevista retoma esta creencia estable sobre su vida: “Siempre creí que mi destino era venir a sufrir”. Esta postura permite comprender porque siempre le “va mal en la vida”. En esta parte de la narrativa, la protagonista tiene que sortear persistentemente nuevos obstáculos que impiden estar bien. El entorno y sucesos externos a ella misma explican su malestar. No obstante, en otros momentos incorpora atributos personales, constantes, de sí misma: “Siempre fui así. Siempre. Como que siempre buscaba algo chiquito para llorar, para sentirme angustiada”, En estos testimonios los eventos biográficos vividos reafirman lo que la protagonista *es*⁵. En otro momento cuenta:

No quería que me estén tratando de enferma. No me gustaba, y ahora me di cuenta de que no me están tratando de enferma, de que yo estoy enferma, y que lo necesito [...]. Quiero que me conozcan por lo que soy y no por lo que me pasó.

⁵ Los acontecimientos y las respuestas a los mismos operan como confirmatorios de las creencias o impresiones que tiene la narradora sobre sí misma.

En realidad, por lo que voy a ser, no por lo que soy ahora. Porque todavía soy una montaña rusa: subo y bajo como si nada. (Nadia, 18 años)

En el relato de Nadia, la depresión aparece como el reconocimiento de *estar enferma* y necesitar tratamiento. Si en un primer momento no adhería al rótulo, en la actualidad suscribe a la etiqueta que hace concebir en clave individual su problema. El final del fragmento apunta al modo en que busca ser considerada, no por su historia, sino por lo que *es* o, mejor, por lo que será. El pasaje del tiempo presente a futuro reside en que desde su perspectiva en la actualidad sigue *enferma* y necesita de soporte psiquiátrico. Implícitamente, está presente la pretensión de cambiar, ser de otro modo. Por otra parte, un relato que asume características similares al anterior es el de Larisa. La trama se basa en diferentes factores del entorno que moldearon desde pequeña aspectos de su personalidad que desea modificar pero con los que aún convive. Esta joven tiene un hermano mayor por parte de su madre que en la última dictadura militar Argentina nace en cautiverio. Esta cuestión y las dificultades en los vínculos con los padres contribuyen a la emergencia de conflictos personales que se inician en su infancia. Sostiene que “tengo muchos problemas que tienen que ver con la inseguridad que tuvieron mis padres en eso que se le llama los afectos primeros que recibe un niño”, “con todo lo que mamá en esa infancia tan agitada que tuve”. Entre varias condiciones y relaciones, vivir con el novio de su madre ocupa un lugar destacado en la conformación de sus malestares que aunque pasaron años, esa convivencia repercute en su presente:

No fue un hecho concreto, creo que fueron quince años concretos, de horror. Y eso me modificó muchísimo. Al punto de que hoy en día mi mamá se relaciona con ese hombre y a mí me da mucho asco. Porque pasaron cosas tan feas que ella tiene la posibilidad de negar y borrar y yo no. Y yo creo que por su historia de vida se inventó esa posibilidad de borrar cosas. Pero yo que no estuve en la dictadura, que no fui secuestrada, que no me pasó todo lo que le pasó a ella, no tengo ese don de poder borrar las cosas para poder seguir adelante [...]. Como que no puedo superar eso. Porque fue alguien que nos dañó muchísimo directamente a mí y mi mamá. O sea, todo ese tiempo para mí fue muy importante. O sea, sufrí mucho y creo que también tiene mucho que ver con que yo haya colapsado y se me haya diagnosticado depresión. (Larisa, 23 años)

La narradora se encarga de diferenciar que no se trata de un evento o suceso que reaparece insistentemente en la cabeza de la protagonista –propios de las narrativas traumáticas de depresión (AUTOR, 2021)–. En su caso son “quince años de horror” consecutivos los que produjeron la conformación de su yo. A diferencia del relato de Nadia, elabora una narrativa de formación (Delory-Momberger, 2009) en la cual las experiencias previas condicionan su actual modo de estar en el mundo. La comparación con el comportamiento de su madre en la actualidad evidencia como esas vivencias la continúan afectando. Además, relaciona ese periodo biográfico con el posterior diagnóstico de depresión. En el siguiente fragmento vincula su situación con su pasado:

El día que realmente resuelva algo va a ser cuando me pueda despegar de eso para verlo desde arriba, de otro ángulo. Yo todavía tengo muchísimo resentimiento con mi mamá por haberme hecho vivir con esa persona, por ejemplo. Mucho resentimiento con mi papá porque me usaban a mí de paloma mensajera y se puteaban entre ellos a través de mí [...]. Como que después de mucho tiempo pude entender que tengo problemas reales que tienen que ver directamente con eso, con los primeros afectos, con las primeras cercanías que son mis padres, lógicamente. Pero todavía no lo pude resolver. Es como que siento que tengo un montón de información en las manos, pero estoy haciendo malabares, no sé cómo darles forma a eso. Y creo que realmente lo voy a poder resolver cuando me pueda alejar de esa situación, cuando deje los resentimientos, cuando deje de sentir esa pesadez con algunos temas [...]. Entonces creo que cuando yo realmente me pueda despegar, como el trabajo del antropólogo cuando te vas de ese medio para poder estudiarlo, creo que ahí recién voy a poder resolver. No sé si resolver, pero estar tranquila. (Larisa, 23 años)

Del relato de Larisa se desprende que conocer lo que provocan los problemas no implica saber el modo de resolverlos. Aunque ubica el origen de sus conflictos en las inseguridades de los primeros afectos, no puede *dar vuelta la página* (Leclerc-Olive, 2009). Los resentimientos con los padres perduran, Maneja mucha información pero no logra darle una determinada coherencia. A continuación presentamos un fragmento que expresa la constancia de los malestares en su biografía que ubica desde que tiene conciencia y que persisten en la actualidad:

Siento malestares cotidianamente conmigo, con mi figura, me siento mal físicamente, no me gusto, eso siempre fue así. Desde muy chica [...]. Creo que no me gusto, no creo que tenga algo que yo digo que copado eso de mí. Nunca lo sentí todavía. Sabés lo que me pasa que cuando estoy con alguien que me reconoce algo, por ejemplo un amigo o una amiga, me cuesta mucho creer, creerle. (Larisa, 23 años)

En el relato de Larisa el descontento con la figura corporal, la falta de confianza y no encontrar características que le gusten de sí misma aparecen como aspectos permanentes o, al menos, que no sufren variaciones significativas a lo largo de su biografía. Recurre a la expresión “siempre fue así” como marca narrativa que indica la constancia temporal de estos atributos caracterológicos. Los conflictos relacionados al contexto familiar provocan malestares que adquieren su autonomía y que perduran aun cuando se modifique el escenario de las personas.

En síntesis, las narrativas de constancia indican una persistencia de sufrimientos originados en el pasado que las personas buscan superar, pero, hasta el momento, no consiguen. Este modo de configurar el relato describe a los protagonistas como *siempre*, más o menos, con problemas asociados a depresión. Así, en los testimonios que sirven de ilustración, quienes narran recurren a conflictos familiares que *arrastran* y se prologan en el tiempo. Los agravios y humillaciones del pasado justifican los malestares del presente. En estas narrativas la depresión no marca un punto de inflexión en sus

vidas. Similar a aquella trama que presenta Good (2003) en la cual la enfermedad es un factor que acompaña a una historia extensa ligada a múltiples sufrimientos, esta aflicción aparece en el interior de una historia de conflictos irresolubles de mayor amplitud. Los esfuerzos para mejorar no han generado, por el momento, los resultados esperados.

5. Narrativas cíclicas

Otras de las formas narrativas identificadas en las entrevistas son las denominadas *cíclicas*. Con esta noción aludimos a relatos que giran en torno a la depresión y sus ciclos en la vida de las personas. Después de la primera depresión las biografías oscilan entre periodos de mejoría y crisis. Quienes narran construyen tramas en la cual las personas transitan por diversas fases de crisis depresiva y de recuperación. Por tanto, el presente puede concebirse tanto dentro de una fase depresiva o de mejoría. A diferencia de las otras formas de configuración del discurso, estas en sí mismas no son ni de mejoramiento ni de caídas.

En este apartado distinguimos entre personas que atraviesan un ciclo depresivo y otras que se encuentran en una fase de bienestar. En primer lugar, recuperamos el relato de Patricia, la mujer de mayor edad de la muestra, que en la actualidad manifiesta padecer depresión. Cuenta en la entrevista lo siguiente:

Yo pedí ayuda porque veía que no podía salir, no era posible que estuviera todo el día en la cama, todos los días de mi vida. Así que bueno, empecé así. Desgraciadamente, yo creí que iba a salir para siempre. Estuve bien muchos años, y después volví a caer y volví a caer y volví a caer. Y no sé las veces que hace que me internan. (Patricia, 76 años)

Patricia una vez recuperada de la primera depresión consideraba que “iba a salir para siempre”. No obstante, después de este primer periodo que reconoce sufrir depresión vuelve a “caer” y es internada en reiteradas oportunidades. Además, suele asociar sus estados a eventos contextuales:

Siempre hay algo. Después murió mi marido y después de un tiempo me dio otra vez un estado depresivo y tuve que internarme. Después, al poco tiempo, se mató mi nieta de quince años. También, me mató. La verdad que nos causó un daño terrible a todos. Así que son cosas que yo soy una persona más bien débil de carácter. No puedo salir y decir «bueno, no importa, ya pasó, sigo adelante». A mí no me resbalan las cosas, me quedan adentro. Se van acumulando, soy como una esponja que va chupando, chupando, hasta que en un momento dice basta, así no puedo. Ahora estoy grande y también me da más trabajo salir, porque siendo ya mayor es más difícil. (Patricia, 76 años)

En el relato de Patricia los ciclos que inician la depresión está asociado “siempre” a “algo”, un evento desencadenante o una acumulación de sucesos que absorbe. Al finalizar la frase atribuye su última y actual crisis a la edad y a las dificultades para salir. Así, en algunas ocasiones las dificultades para relacionarse operan como causas y en

otras como efectos de la depresión (Csordas, 2013). Pero en otro momento de la entrevista, parece indicar que este último periodo depresivo no existe ningún factor explicativo: "No tengo ningún motivo en este momento, aparte de lo que pasé, para no estar bien. Sin embargo, me da estos periodos de depresión". Según Patricia, en la situación biográfica actual no tiene motivos para sufrir depresión, aunque lo vivido en el pasado produzca efectos en el presente ("aparte de lo que pasé"). Por el contrario, tiene razones para estar bien:

Una satisfacción grande, mis hijos son dos hombres y una mujer, son excelentes personas [...]. Yo creo que la vida está, puedo ayudarlos cuando necesitan gracias a Dios. Me han quedado jubilación y pensión de mi marido, tengo casa mía, no tengo que pagar. Tengo diez mil cosas para estar bien y no lo estoy. Me agarró esta depresión. Y ya me queda poco hilo en el carretel, hay que aprovecharlo. Yo pido tanto a Dios que me dé voluntad y fuerza, porque ellos también me necesitan en la vida. (Patricia, 76 años)

Patricia en su relato presenta una disociación entre la percepción de su posición social actual, que considera favorable, y su situación afectiva, en depresión. Así, la angustia no parece comprenderse por su situación contextual, Como en reiteradas entrevistas, aparece la relevancia de los vínculos, el compromiso de continuar con vida porque sus seres queridos necesitan de ella.

Además del testimonio de Patricia, presentamos el de Silvia –quien desde hace más de diez años asiste al psicoanalista–. Si bien son narrativas semejantes, en los relatos de esta última la situación biográfica actual es caracterizada como fase de mejoría. Se encuentran bien *hasta nuevo aviso* (Leclerc-Olive, 2009), ya que según su perspectiva es probable que pueda volver a *caer* en depresión. Para Silvia la depresión es un "estado insoportable" e "inconmensurable". Las primeras depresiones, luego de los nacimientos de sus hijos, "pasaron". Por tanto, dice: "pensé que, bueno, que era algo superado". Pero la reincidencia en esos estados conduce en años posteriores a etiquetarse a sí misma, respaldada por la visión profesional, como alguien con "tendencias depresivas":

Yo creo que a partir de ese primer episodio descubrí que había algo que podía ser insoportable. Un estado insoportable. Pero ya te digo, lo resolví. Después me olvidé. Pero después volví a tener esas cosas. Entonces, uno toma la etiqueta y dice. Y bueno, tengo tendencias depresivas. Por más que vayas al psicólogo, que vaya al psiquiatra. Y que te mediquen y que andés más o menos bien, sabés que cada tanto te va a agarrar. Hay momentos que se tornan insoportables. Pero también cuando sabés que zafaste un tiempo, decís se puede zafar de esto. (Silvia, 56 años)

De manera similar al relato de Patricia, luego de la mejoría del primer episodio depresivo, en aquel entonces considera que era una cuestión superada. Pero luego reemergen esos estados insoportables. Muchas de estas recaídas no son atribuibles a condiciones o eventos contextuales que operan como detonantes, Parecen brotar crisis

desde la nada: "Después hubo momentos en que la vida no me cerraba. Y viste, como te decía todo el mundo, tenía todo para que te cierre. Y sin embargo, la vida no cierra". Aunque desde el punto de vista de sus allegados su vida era exitosa, tenía una familia conformada con excelentes hijos y trabaja en la profesión que deseaba, sin embargo, internamente la "vida no cerraba". En la actualidad Silvia pasa atravesada un buen momento afectivo, pero no descarta que esos "estados insoportables" vuelvan a retornar. No obstante, considera que al disponer de mayores recursos, obtenidos a partir de los espacios terapéuticos a los que asiste, las depresiones no adquirirán la gravedad de otros momentos:

Hoy tengo más recursos. Que la depresión... creo que va a ver momentos donde voy a ser tomada por la angustia. Pero también, yo ya también aprendí que hay una posición de goce en eso. Una posición donde uno es responsable. No culpable, responsable. Y uno puede hacer otra cosa si es responsable. Pero que me voy a volver a sentir mal, sí. Puede pasar, cómo que no. Porque haber, todos tenemos un color, un modo. Y que tal vez el de sentir más en carne viva la angustia sea mi modo. Pero aquellos momentos que yo hubiese dado casi todo por salirme, no. (Silvia, 56 años)

El relato de Silvia presenta ciclos de depresión y bienestar, oscila entre momentos de mejorías y recaídas y en esa pendulación suceden distintas búsquedas para encontrar respuestas a sus problemas. Por tanto, en este fragmento de narrativa subjuntiva (Conde, 1994), donde la entrevistada imagina futuros potenciales, "al sentir más en carne viva la angustia" como modo o color constituyente es posible retornar a momentos de elevada angustia. No obstante, este trabajo consigo mismo a partir de las psicoterapias, fundamentalmente del psicoanálisis, le brindan un conjunto de recursos para desestimar como posibilidad llegar a estados de deseos de "evadirse" de sí misma, como cuenta qué le sucede en otras oportunidades.

En resumen, las narrativas cíclicas describen un protagonista que oscilan entre ciclos de depresión y mejoría. Producto de las reincidencias conciben que los malestares pueden volver. La depresión es generalmente considerada un padecimiento crónico en la cual los últimos episodios emergen sin identificar eventos que los precipitan. Asimismo, distinguimos en narrativas cíclicas en las que el presente de la persona atraviesa una fase depresiva (*mal hasta el momento*) y quienes transitan una fase de recuperación (*bien hasta nuevo aviso*).

6. Narrativas de restablecimiento

Otras de las formas narrativas localizadas son las de *restablecimiento*. En este estilo de trama las personas logran *estar bien*, estabilizarse anímicamente, a partir de la implementación de recursos psiquiátricos y psicológicos. Más que un cambio en las maneras de ver y estar en el mundo, consiste en que vuelven a ser quienes eran, recuperan su antigua estabilidad y las actividades principales. A diferencia de las tramas de caída y de constancia, las de restablecimiento se caracterizan por un presente de la persona considerado favorable, En este aspecto, esta forma narrativa es similar a

las cíclicas en una fase de mejoría. Esta diferencia radica en que quienes apelan a este último modo de contar sostienen que los estados depresivos se repiten, mientras que las del restablecimiento no describen sus vidas en base a estas oscilaciones de recaídas y mejoras. Esta forma de composición de la trama y las que presentaremos en los siguientes apartados adquieren la cadencia general de las narrativas antitéticas que elabora Hankiss (1993). De esta manera, el personaje transita de un pasado considerado *malo*, donde predomina la depresión, a alcanzar un presente valorado positivamente.

Además, estas narrativas de restablecimiento son semejantes a las que Frank (1997) denomina de restitución, Según el autor, la trama de este tipo de relato se basa en que alguien se enferma, recibe tratamiento y este finalmente tiene éxito. La persona recupera al menos una aproximación razonable de la vida que llevaba antes de la afección. Los principales personajes son el personal médico y las tecnologías (productos farmacéuticos) (Frank, 1997). En las entrevistas biográficas obtenidas adquiere relevancia el uso de psicofármacos como medio de restablecer la pérdida de la propia *normalidad*.

En estos relatos la capacidad de readaptación de las personas se apoya en la adquisición herramientas para enfrentar a un malestar considerado, generalmente, crónico. La mejoría es lograda a partir de un mayor dominio o control del padecimiento. Estar restituido o estable no implica necesariamente estar *sano* o *curado*. Pero lo fundamental en este estilo de narrativas es que las personas pueden volver a las obligaciones que impone el trabajo y la familia.

Un relato que ilustra este tipo de forma narrativa es el de Tomás, un herrero cuentapropista que comienza con malestares depresivos en su adolescencia. Desde su perspectiva: “ahora estoy bien. Pero empecé a ir a un centro psiquiátrico”. Cuando cuenta sobre el origen de su depresión, no puede atribuirlo a ningún acontecimiento específico. Pese al extenso itinerario terapéutico, no adopta una explicación sobre por qué le sucede a él. Elaboro un relato subjuntivo (Conde, 1994; Bruner, 2013), en el que deja abiertas un conjunto de posibilidades sobre el origen y el desenlace de sus problemas. En el trabajo actual, tiene que realizar cálculos complejos de forma regular:

A mí la cabeza me funcionaba rapidísimo, siempre. Y después empecé en declive, a funcionar menos, a funcionar menos. Y qué sé yo, llegó un momento que no me acordaba ni las fórmulas matemáticas. Después empecé a ir al psiquiatra, empecé a estar mejor y empecé a recuperar esa funcionalidad que tenía. (Tomás, 35 años)

En el fragmento de arriba, el relato de Tomás sintetiza las claves de las narrativas de restablecimiento: consiste en el tránsito de un funcionamiento “rapidísimo”, luego en un proceso de “declive” y, finalmente, la recuperación de la facultad deficitaria. El relato versa sobre una dimensión cognitiva que permite actuar con la misma capacidad que antes, a partir de la ayuda de la medicación y el psiquiatra.

Por último, presentamos el testimonio de Paulina, quien dice tener una “personalidad depresiva” que en la actualidad logra estabilizar. En pocas palabras, la trama consiste en el pasaje de la protagonista dominada por la depresión a revertir esa situación adversa

al adquirir herramientas provenientes de las terapias que permiten un control de la aflicción. Según sus palabras:

Fueron muchos años de tratar de ser consciente de eso para entenderlo, para pilotearla cuando me agarrará. Entonces no empezó ni se fue, porque en este momento no creo que se fue. Así que no hay un antes y un después. Toda mi vida consciente, tuve ese padecimiento. (Paulina, 32 años)

En una primera impresión el relato parece adquirir la forma de narrativa de constancia puesto que apela a la cláusula “desde siempre”, “toda la vida” con, más o menos, angustias. Es decir, no parece identificar un punto de quiebre que opere de bisagra para establecer periodizaciones biográficas entre antes y durante la depresión. No obstante, no siempre es igual, en la actualidad, producto de “muchos años de ser consciente de eso”, empieza a “pilotearla”:

La depresión no me cambió la manera de ver las cosas [...]. Porque yo me armé en una depresión. Me armé como persona adulta en momentos depresivos. Pero, por otro lado, como cualquier persona creo, que se va configurando como conciencia adulta y va pasando por distintos estados de su vida, los míos estuvieron siempre acompañados de estados depresivos. Pero algo cambio, que aprendí más o menos a manejarla y a entender cómo hacer para que no sea tan grave. De darle cabida o no a estados de ánimos [...]. Entonces, eso te hace tomarte las cosas de otra forma. Ahí si hay un cambio en cómo era. (Paulina, 32 años)

En el relato de Paulina, no hay un *antes* de la depresión. Su personalidad se estaba formando cuando transitaba por estados depresivos. A pesar de la permanencia de la depresión, lo que resaltamos es el equilibrio logrado a partir del uso de ciertas técnicas para manejar sus padecimientos. Matiza esta cuestión de persistencia, al destacar un cambio que conduce a una estabilización que evita que la depresión “sea tan grave”. En resumen, siempre más o menos es depresiva, pero ahora consigue controlarla. En esta línea, concibe su depresión como crónica:

En mi caso es crónica. Yo creo que lo bueno es que la agarré de joven, a otra gente que le empieza más adulta. Y que con eso aprendí a usar ciertas herramientas para pelearme con mi depresión. Pero que nunca me la voy a sacar de encima, siempre va a estar ahí. Y lo sé porque también cuando tengo momentos de muchos nervios o de mucho dolor vuelve a aparecer como una sensación. Que la freno, que la manejo, que demoro más o menos en aplacarla. Pero como que siempre está ahí. (Paulina, 32 años)

En el relato de Paulina, la depresión es algo que “siempre va a estar ahí” y que en determinados momentos la protagonista percibe su atemorizante proximidad. No obstante, adquiere un conjunto de “herramientas” para enfrentarla. En esta lucha interna, Paulina en las condiciones biográficas actuales logra vencer, provisoriamente, a

esta aflicción: “Algo que aprendí ahora es pararlo cuando empieza a aparecer. Antes caía, caía y por eso te digo que podía estar semanas mal y semanas tristes”. El criterio comparativo que separa entre “antes” y “ahora” es el aprendizaje de herramientas o técnicas.

En los relatos biográficos la persona desconoce su fin, por tanto se trata de una historia inconclusa. Paulina elabora teorías de vidas posibles (Conde, 1994) donde no descarta la posibilidad, cargada de temor, de la pérdida de control de la depresión. Pero en esta narrativa de restablecimiento si antes concibe que nunca podía “ser feliz” ni “estar bien”, ahora considera que pueden retornar esos estados desagradables. Se trata de adoptar herramientas para sobreponerse exclusivamente a este padecimiento:

Una persona que tiene problemas de tiroides, ya sabe cuándo tiene el problema, la diagnosticaron, hizo el tratamiento y está estabilizada. Ya sabe que si tiene tales síntomas hace tal cosa y lo estabiliza y se mantiene bien. No se le va a ir nunca, pero sabe cómo manejarlo. Me siento en ese momento, en esa circunstancia. (Paulina, 32 años)

Esta última cita del relato de Paulina sintetiza esta narrativa de restablecimiento. La comparación con alguien con problemas de tiroides, sirve para ilustrar su devenir biográfico. La trama consiste en encontrarse enferma, buscar y conseguir remedios acompañada de la adquisición de herramientas para estabilizarse, hasta lograr mantenerse estable. En síntesis, las narrativas de restablecimiento consisten en una mejoría de los protagonistas respecto a sus pasados ligados a la depresión. El *estar bien* en la situación biográfica actual está vinculado a un mayor dominio o control del malestar a partir del uso de medicación y apoyo psicológico. En estos relatos las personas logran restaurar funciones cognitivas, restablecer su *normalidad* y adaptarse, muchas veces, a un contexto adverso. No hay un cambio en los propósitos vitales de las personas ni en el modo de estar en el mundo sino que vuelven a ser quienes eran antes o adquieren herramientas para enfrentar y disuadir la gravedad de un padecimiento crónico.

En estas narrativas de restablecimiento, el padecimiento suele aparecer como *algo* a extirpar o controlar para regresar a la *normalidad* o estabilidad. El sufrimiento es considerado un indicador de enfermedad y carece de un sentido más profundo, extrínseco a la depresión. Se trata de una regulación técnica de la enfermedad o anormalidad. Así, de acuerdo con Good (2003), el atractivo de la medicina como saber experto en las sociedades contemporáneas procede, en parte, de su oferta de “salvación” técnica del sufrimiento. El aprendizaje de las personas se reduce al uso de técnicas y toma de conciencia para responder al problema de salud

7. Narrativas de mejoría

La denominada *forma narrativa de mejoría*, de manera semejante a la de restablecimiento, refiere a relatos en los cuales las personas que narran valoran positivamente la situación actual. A diferencia de la que presentamos arriba, no se

reduce la mejoría exclusivamente al control de la depresión o retorno a la *normalidad*, sino que involucra un cambio más profundo en las prácticas y relaciones sociales. No obstante, esta mejoría es atenuada al destacar que un conjunto de malestares, con menor intensidad, persisten. En esta forma narrativa las personas que narran cuentan acerca de progresos respecto del pasado asociado a sus depresiones. En detrimento de los logros alcanzados, los narradores matizan la mejoría a través de un conjunto de advertencias que visibilizan fuerzas contaminantes que perduran. De este modo, aparece con insistencia lo que denominamos *cláusula narrativa de atenuación de la mejoría*. Esta forma de relato consiste en incorporar adverbios o modalizadores que disminuyen el grado de bienestar o de recuperación.

Uno de los testimonios que ilustran este estilo narrativo es el de Luisa, Esta trabajadora social construye un relato en el que contrapone un pasado de depresiones y malestares registrados a partir de la infancia a una marcada mejoría desde hace dos años. Identifica un giro biográfico (Leclerc-Olive, 2009) ascendente a partir de la primera terapia, la gestación de nuevos vínculos sociales y proyectos compartidos con gente similar a ella. En su relato apela frecuentemente a la mencionada clave narrativa de atenuación que consiste en señalar que determinados malestares subsisten, aunque en menor periodicidad o intensidad:

Me pasa a veces, todavía. Poco, pero me pasa. Pero si, no sé si situaciones, pero tiene que ver con eso. No sé si con sentimientos o más como un pensamiento de no valer, de que no valgo o no puedo [...]. Cómo identificar más siempre las cuestiones negativas o lo que uno cree que es negativo de esas situaciones. Y no lo otro. Como ser injusta conmigo, sí. Ahora me pasa, pero me pasa poco. Como que en algunos momentos de mi vida me impidió vincularme con otros. (Luisa, 27 años)

Esta forma de contar se basa en señalar una continuidad matizada, En sus palabras, destaca “poco, pero me pasa”, “me pasa a veces” que expresan simultáneamente una persistencia y una diferencia de grado respecto al pasado. Así, antes los pensamientos le imposibilitaban vincularse con otras personas, en estos momentos en algunas situaciones reaparecen. Esta dificultad para relacionarse constituye uno de los ejes del relato en el cual la protagonista transita desde la sensación de considerarse, y ser considerada, anormal a lograr integrarse a grupos. En un primer periodo biográfico destaca la “no identificación con el grupo de pares” y el sufrimiento por su incapacidad para resignificar “no ser como todo el mundo”:

Eso fue me parece lo que me generó todo el malestar. Estar siempre en el lugar de distinto, que un poco lo construí yo pero en relación también a los otros. Digo, yo sentía que los otros me transmitían eso de: vos no sos parecida a nosotros o sos distinta. Sos rara. Eso me lo dijeron un montón de veces. Y yo tampoco hacía un esfuerzo por identificarme, ni parecerme. Pero por otro lado yo me sentía mal. Podría haberme sentido bien y generar a partir de ahí cosas muy lindas. Como tomar eso de que me digan rara, distinta, anormal y resignificarlo y hacer otras

cosas. Y no como que todo eso me lo volví en contra mío. Autoflagelarme, digamos. Por qué soy distinta, por qué soy rara, por qué no me sale ir a un cumpleaños de quince y compartir. O hablar como ellos, o caminar, no sé, vivir. (Luisa, 27 años)

Luisa en el pasado sufre no poder ser como los demás. Sin contar con un atributo desacreditador visible (Goffman, 2015), un conjunto de signos que vehiculizaba su cuerpo, que transmitía y le transmitían, conducía a sentirse distinta. En ese entonces, no logra resignificar, es decir convertir atributos estigmatizantes en una virtud. No obstante, el relato de Luisa señala un punto de inflexión: “Distinta me sentí siempre. Bueno, siempre menos ahora, que encontré personas que capaz que si considero que son distintas a la mayoría, más parecidas a mí”. Estos vínculos permiten descubrir “otro mundo” y encontrar un sentido a su vida:

Todo esto fue parte de un proceso. Capaz que sentir así el máximo de malestar y bueno. Chau, algo tengo que hacer. Porque posta que lo pensaba así, una de las posibilidades era matarme [...]. En todos esos años yo no conocía que había todo otro mundo. Yo creía que esa era la única opción. Entonces como yo no entraba en eso, dónde mierda entro si no existe otra cosa. [...]. Y cuando empezó a ver gente fue cuando yo decido buscarle un sentido a la vida. Que son los vínculos que tengo ahora, [...] son los que me impulsaron de algún modo a buscarle un sentido. Ahí fue sentir una grupalidad que nunca en la vida la había sentido. (Luisa, 27 años).

La participación en espacios de militancia social, compartir sentimientos y objetivos con otras personas semejantes favorecieron que pueda sentir una “grupalidad” inédita. En definitiva, el relato de Luisa destaca una notoria mejoría en el presente, pero matizada por malestares que perduran. Por otra parte, otro testimonio que adquiere la misma forma narrativa es el que desarrolla Daia. También son los vínculos sociales los que contribuyen a la mejoría:

Yo me dije la última vez que salí de la psicóloga: «si yo sobrevivo hasta el año que viene». Lo pensé literal porque estaba muy angustiada, era todo junto así, abstinencia, duelo. «Si sobrevivo no necesito nada de esto». Y bueno, acá estoy. Y bueno, eso fue sostenerme con mis vínculos más cercanos. Fue ese año que yo me acerqué a un proyecto de extensión de la facultad [...]. Fue también como el redirigir, las energías en otras cosas. Yo creo que lo grupal y lo colectivo y los lazos y los objetivos en común a mí me hicieron muy bien para sobrellevar lo que me estaba pasando por dentro. Tampoco me hago la campeona. Que obviamente que ciertas cosas una arrastra, yo no digo que no tenga cosas por resolver. (Daia, 28 años)

En el relato de Daia la agencia de la protagonista cumple un papel central. Luego de ese diálogo interno, logra salir adelante y dejar de consumir psicofármacos, que le generaron diversos efectos adversos. Al final del fragmento citado apela a la cláusula

narrativa de la atenuación, al destacar que no es una “campeona”, y “arrastra ciertas cosas”. No obstante, a diferencia de los tiempos en depresión, ahora dispone de nuevas herramientas para soportar situaciones. Afirma al respecto: “He generado mis propios recursos que me costaron bastante y me cuestan bastante sostenerlo, no es fácil sostenerlo. Pero yo me siento más capaz de sobrellevar ciertas cosas que antes”.

La atenuación de la mejoría en el relato de Daia se basa, en parte, en las dificultades para mantener los recursos conseguidos. La mayor capacidad para sobrellevar situaciones asociadas al malestar supone que estas continúan en la actualidad. En el próximo fragmento señala los aprendizajes del sufrimiento:

A partir del sufrimiento aprendí un montón de cosas, que no quiere decir que necesariamente uno tenga que ir sufriendo por la vida para aprender cosas. Pero, si, a mí me enseñó muchas cosas. Sobre todo saber qué es lo que uno quiere y que es lo que no. Obviamente que uno no sale así inmune. Bueno, aprendí, listo. No me quedó secuela, no me quedó nada. Pero el tema es identificarlas, hacerse cargo de porque nos genera eso y obviamente que nos van a dejar heridas porque no somos de piedra. Pero, bueno, también uno tiene que reconocerse diferente a como era antes. Pero siempre como que vas a ser alguien diferente, al de antes de eso. No sé si mejor o peor. (Daia, 28 años)

En esta cita, Daia expresa una mejoría ambivalente que consiste en resaltar enseñanzas pero también heridas. De este modo, por un lado destaca que la experiencia de depresión deja aprendizajes. Del sufrimiento o de la enfermedad se deriva una recompensa (Anderson, 2014) basada pequeños cambios en los pensamientos útiles para el futuro. En su relato se trata de asumir responsabilidad, “hacerse cargo”. No obstante, por otro lado, también deja “secuelas” o marcas que perduran en el tiempo. Destaca que no sale “inmune” de esas experiencias, incluso estas generan que sea otra persona, “alguien diferente” a la que era. “Ni mejor, ni peor” puesto que deja enseñanzas y secuelas. En síntesis, en las narrativas de mejoría el presente de las personas es considerado favorable respecto al pasado de depresión. En este estilo narrativo, mediante la cláusula narrativa de la atenuación, los relatos advierten que en menor grado perduran los malestares. La mejoría que reportan está asociada no sólo a la aplicación de los saberes terapéuticos sino también a cambios en estilos de vida y la gestación de vínculos sociales en los que destacan la relevancia de lo colectivo. Propias de las narrativas de formación (Delory-Momberger, 2009), más que volver a ser quien se era, se trata del desarrollo de la subjetividad producto de las experiencias.

8. Narrativas de transformación

Las últimas formas narrativas que presentamos constituyen las denominadas *de transformación*. De manera semejante a las de restablecimiento y de mejoría, estas agrupan relatos en los que el presente, en comparación al pasado, se caracteriza de manera favorable. En términos globales, todas estas modalidades de contar sus biografías adoptan la forma de “narrativas antitéticas” (Hankiss, 1993), en la que a un pasado signado por la depresión se contraponen un presente de mejoría, A diferencia de

los últimos dos estilos narrativos presentados, en los relatos que abordamos a continuación la situación actual es de marcado bienestar.

En las narrativas de transformación después de la depresión se produce un cambio significativo en la subjetividad. En estos relatos, desde el punto de vista de quienes narran este padecimiento aparece como bendición o sufrimiento necesario para devenir en lo que el protagonista *es* en la actualidad. En estas narrativas la depresión impulsa un cambio espiritual y un nuevo sentido de la vida. De esta experiencia se extraen aprendizajes que no se restringen a los modos de enfrentar el malestar, sino que incluyen un nuevo paradigma de vida. De este modo, el cambio no se reduce a la dimensión anímica, "sentirse mejor", sino que involucra un nuevo modo de estar en el mundo. En los relatos de vida que presentamos la depresión viene a instruir o a enseñar a escuchar la propia naturaleza del protagonista o a descubrir aquello que verdaderamente le gusta hacer o ser.

El relato de Ignacio, un joven para quien la participación en espacios terapéuticos holísticos representa un punto de inflexión en su biografía, ilustra esta narrativa de transformación. Su testimonio consiste en el pasaje de padecer depresión, producto de lo que caracteriza como *infidelidad consigo mismo*, a una vida basada en *hacer lo que le gusta*. Se trata de un cambio en los marcos que orientan la acción: de la preferencia hacía otros a la prioridad de sus intereses. En palabras de Ignacio: "Siempre estar al servicio de los demás. Y como en mi un completo abandono. Siempre estaba el otro primero. El ayudar al otro primero". La cita del relato de Ignacio manifiesta a un narrador que desde el presente critica la vida que llevaba antes, en un periodo biográfico previo a identificar que sufre depresión. Juzgado por el narrador en la actualidad, el pasado del protagonista es un falso yo, construido para agrandar y quedar bien. Ahora, producto del trabajo sobre sí mismo que facilitaron las terapias, consigue una comunicación genuina con el auditorio:

Yo creo que va siempre a lo mismo, de empezar a ser más fiel a uno mismo. De empezar a ser cosas que a mí me gustaban realmente o de que yo quería ser realmente. Empezar a manejarme de otra manera, de tener una comunicación más real, eso fue súper importante. Murió como un antiguo yo, murió el yo introvertido, siempre con mucha vergüenza, siempre cabizbajo o depresivo, murió ese ser. Y empezó a surgir un ser que no sabía que antes tenía. Más allá de lo que yo sea, si tengo ganas de hablar, si no tengo ganas de hablar o si soy homosexual o no. Empezar a aceptarme yo como soy. Que soy esto. (Ignacio, 29 años)

El relato de Ignacio destaca el tránsito gradual de infidelidad a fidelidad consigo mismo o, en otros términos, la muerte del falso yo y el progresivo descubrimiento del verdadero yo. Decimos "descubrimiento" puesto que de acuerdo con el narrador y afín con las narrativas sustancialistas, ese yo preexiste, ya está en el sujeto. Pero, por falta de autoconocimiento en aquel entonces el protagonista no era consciente. En paralelo consiste en el desplazamiento de una autoestigmatización a una aceptación de sí mismo (Ridge y Ziebland, 2012). En definitiva, esta narrativa de transformación apela a una

concepción esencialista de la subjetividad, en la cual la protagonista logra encontrar la verdadera naturaleza que siempre estuvo en su interior.

Finalmente, presentamos el relato de Julián para ilustrar este estilo de narrativa, la trama que elabora está centrada en el problema personal de la desilusión con su profesión de contador. Esta falta de sentido en el plano laboral y la multiplicidad de opciones disponibles para elegir potenciales futuros, generan una crisis o “depresión psicológica” que se agrava hasta alcanzar una dimensión “psicomotriz”. En el periodo en el que se desarrolla el padecimiento, Julián ya practicaba terapias holísticas y espirituales, pero la resolución del conflicto reposa centralmente en su agencia. La narrativa presenta un protagonista heroico que logra revertir su sufrimiento mediante su intelecto y la aplicación de sus ideas. Cuenta que elabora una teoría de cuño espiritual que integra postulados del catolicismo, budismo y corrientes filosóficas. El relato transita de la falta de sentido y vitalidad del protagonista al logro de una nueva y original filosofía de vida centrada en ayudar que permite recobrar lo perdido y lograr una vida en plenitud. En suma, producto de la experiencia de la depresión logra la vida que desea, según sus propias palabras: “dedicándome a lo que amo”. Afirmo al respecto:

Salí completamente de la depresión. Incluso, tengo un video en internet, de un curso online que doy, que cuento como *storytelling* mi depresión. Como salí de mí depresión con el dar. O sea, mi pastilla antidepresiva fue el dar. El ayudar a otros. Y lo conté ahí como experimentos que fui haciendo a mí mismo. Empecé a estudiar filosofía y me reactivó. Pero no me reactivaba completamente porque era algo que hacía para mí, no daba a otros [...]. Pero no me llegó a sacar por completo, me dio, por decirte me dio una nafta común, pero no era la nafta *premium* que yo necesitaba. (Julián, 33 años)

De acuerdo con Julián, sale “completamente” de la depresión, Esta idea de superación total está ausente en las anteriores formas narrativas. En su testimonio alude a un proceso en el que comenzar filosofía es una mejoría parcial. Esta actividad es lo que le gusta hacer. No obstante, en aquel entonces no es completa la *salida* de la depresión puesto que faltaba un componente que es central: ayudar a los demás. Por tanto, la filosofía constituye en su camino de recuperación una mejoría relativa, no una transformación. Descubre por sí mismo lo que le gusta, “dar” charlas, con el agregado que está orientado a ayudar a otras personas. Por tanto, durante la depresión abandona su trabajo de contador para dedicarse completamente a llevar a cabo su propia teoría. Actualmente es coaching y viaja por diferentes partes del mundo donde brinda charlas sobre la reinención laboral en base a los dones y talentos subjetivos.

El testimonio de Julián evidencia, primero, que en un periodo de depresión no tenía energías para pensar Pero en segundo lugar, se inicia “un proceso interno, espiritual”. En este proceso comienza a compartir y ayudar a gente que atraviesa situaciones semejantes. Se vuelve alguien que por haber transitado la experiencia de la depresión es capaz de ayudar a otros “compañeros de infortunios” (Goffman, 2015), Fruto de sus vivencias deviene un “experto en crisis existenciales”.

En el testimonio de Julián observamos un marcado contraste entre *durante* y *después* de la depresión. En el presente no sólo vuelve a ser la persona activa que era antes del padecimiento, ahora está más pleno, vive de lo que le gusta y, por tanto, afirma que no va a jubilarse nunca. Pasa de una vida en tiempos de depresión marcada por la falta de vitalidad, cansancio, sin sentido, sin integración a lograr una vida activa, donde ama lo que hace. En la siguiente cita, Julián pone de manifiesto el punto de inflexión que provoca la depresión en su vida:

Fue un antes y un después de la depresión. Fue una muerte y resurrección. Viste que muchos dicen el capullo de la crisálida de la mariposa. Es decir, encontrar tu sentido. De alguna manera, la depresión es un cortar con todo lo que no te sirve. Es un cortar, es un dejar atrás. Es un despojarte de la piel, como las víboras. En mi caso fue mi propósito de vida. Yo hasta el día que me muera voy a hacer alguien que va a ayudar a las personas desde el conocimiento, de lo que yo tenga [...]. Creo que eso cambio en mi después de la depresión. Me volví alguien que sabe lo que le hace bien, lo que quiere en general. [...]. Con 33 años puedo compartirte que llevo la vida que deseo, dedicándome a lo que amo: transformar la vida de otros. (Julián, 33 años)

De forma semejante a Ignacio, según Julián la depresión fue una muerte y resurrección. En un sentido metafórico se trata, como las víboras, de cambiar de piel. En definitiva, el protagonista sale de este padecimiento porque encuentra su propósito de vida, Después de esta experiencia –y gracias a ella– se vuelve alguien que hace lo que le apasiona. En síntesis, en las narrativas de transformación el padecimiento constituye una parte necesaria del camino para explicar cómo la persona devino en lo que *es hoy*. La aflicción deja de considerarse intrínsecamente mala, para resaltar las enseñanzas que implica atravesar por esas experiencias. En algunos testimonios, el cambio se centra en una veta comunitaria consistente en ayudar al que atraviesa por lo mismo. En otros la resolución de la trama adquiere basamento en un sujeto libre de los imperativos culturales que condicionan su accionar y su modo de ser. La transformación significa un reencuentro o conocimiento de la esencia subjetiva que implica una modificación significativa en la manera de estar en el mundo.

9. Conclusiones

En este artículo analizamos las formas narrativas del periodo biográfico que comprende desde la aparición de la depresión hasta el presente de la enunciación en usuarios de servicios de salud mental en Santa Fe, Argentina. De este modo, identificamos diferentes modos de articular el pasado en tiempos de depresión y la situación actual de quienes narran. La razón de estudiar las depresiones a partir de los relatos de quienes la experimentan y participan en diferentes espacios terapéuticos reside en que esta aflicción, que crece significativamente en las últimas décadas, no ha concitado un interés por parte de las Ciencias Sociales locales por comprender las identidades. Estimamos que los enfoques biográficos-narrativos, útiles para indagar en las identidades, son especialmente adecuados para abordar esta problemática que involucra, justamente,

cuestiones de identidad (Karp, 2017; Ratcliffe, 2015; Clark, 2008). Esta investigación contribuye a visibilizar las múltiples identidades y modos de significar las depresiones, otorgando primacía analítica a las voces de sus protagonistas.

La siguiente tabla presenta las formas narrativas que disponen las personas entrevistadas para contar la vida después esta aflicción.

Tabla 1: Formas narrativas de los devenires biográficos

Formas narrativa	Núcleo figurativo
Narrativa de caída	Después de la depresión la persona no logra reponerse. En esta categoría agrupamos aquellos relatos que presentan un pasado previo a padecer depresión de relativo bienestar. A partir de la aparición de esta aflicción, aunque pasen los años, continúan sin poder revertir la situación
Narrativas de constancia	Después del reconocimiento de la depresión la vida sigue igual. La depresión no opera como caída biográfica, puesto que la persona siempre estuvo mal o con síntomas depresivos. Los protagonistas no logran aliviar el malestar ya que los conflictos permanecen sin resolución
Narrativas cíclicas	Después de la primera depresión, las personas oscilan entre periodos de mejoría y crisis. Algunas atraviesan un ciclo depresivo, otras se encuentran en una fase positiva.
Narrativas de restablecimiento	Las personas logran restituirse, volver a ser la que eran antes de la depresión. Representan narrativas de impronta médicas en las que la mejoría del presente es conseguida a partir de un mayor control de la enfermedad mediante el uso de medicamentos y técnicas aprendidas en las psicoterapias
Narrativas de mejoría	El presente de la persona es considerado favorable respecto al pasado de depresión. No obstante, quienes narran advierten que perduran malestares. La mejoría que reportan está asociada no sólo a la aplicación de los saberes terapéuticos sino también a cambios en el estilo de vida, a nuevos vínculos sociales y proyectos colectivos
Narrativas de transformación	El presente de la persona es de notable bienestar en contraposición a, y producto de, la experiencia de depresión. Este padecimiento deja enseñanzas sobre quién se es, favorece un mayor autoconocimiento que conduce a un estilo de vida coherente con lo que les gusta hacer a las personas

Fuente: elaboración propia

La tabla sintetiza las diversas formas narrativas después de la emergencia de la depresión, construidas en base a las entrevistas realizadas. De esta manera, los cuadrantes superiores e inferiores representan los extremos de un *continuum* que oscila desde quienes no pueden revertir el padecimiento hasta aquellos que, producto de este, consiguen una transformación del yo, Mientras que en los primeros extremos las personas y los recursos que disponen parecen impotentes frente a la adversidad de la situación biográfica, las narrativas de transformación resaltan la agencia heroica para sobreponerse a la depresión y cambiar su forma de ver y estar en el mundo. En el medio localizamos formas que presentan un dominio relativo o provisorio de este padecimiento. En otras palabras, identificamos un abanico de testimonios que en un polo significan la depresión como “acontecimiento catástrofe” inacabado: no hay solución al sufrimiento, al menos hasta el presente, En el otro polo los relatos destacan

un “giro de la existencia” (Leclerc-Olive, 2009) que resignifica la experiencia, una narrativa que implica un cambio drástico en el estilo de vida.

Las formas narrativas nos instruyen acerca de diversas maneras de construir una figuración biográfica. Estas narrativas permiten observar diferentes subjetividades que oscilan entre las enseñanzas y las marcas que deja la depresión. Las personas fluctúan entre la permanencia y el cambio de sí mismos y entre el malestar y el bienestar en el presente de la enunciación. De este modo, presentamos relatos en los que luego de la depresión no pueden volver a ser quienes eran. Otras vuelven a su *normalidad* perdida, restablecen su identidad, Algunas destacan que cambian, aunque ni para bien ni para peor; producto del sufrimiento se transforman en personas diferentes a las que eran. También, en otros testimonios la depresión favorece a que la persona se conozca a sí misma y logre ser fiel a su propia naturaleza; devienen en el presente en lo que, verdaderamente, son. Estas formas narrativas contribuyen a complejizar la tipología elaborada por Hankiss (1993) al identificar otras maneras de articular el pasado y el presente del protagonista en asuntos de salud mental.

Como afirma Delory-Momberger: “dado que queremos comprender la vida, la contamos” (2017, p.269), Pero las historias que las personas cuentan nunca son completamente propias, Están habitadas por otras voces (Arfuch, 2010) preexistentes, muchas veces desconocidas que operan como la materia prima a partir de la cual se narra. Al contar se apropian y ensamblan discursos de diversas procedencias –médicos, psicoanalíticos, espirituales, políticos, etc. -- para significar sus depresiones. Los relatos personales que elaboran y circulan brindan un sentido al malestar y a las maneras de estar en el mundo que pueden tanto dominarnos como empoderarnos (Plummer, 2019). Así las vidas contadas ofician de referencia para quienes buscan historias que les sirvan para entender las suyas (Meccia, 2019b), De esta manera las formas narrativas presentadas constituyen narrativas disponibles en el espacio de lo decible útiles para que otras personas puedan comprender o dar un marco de inteligibilidad a sus propias experiencias.

Cabe destacar algunas limitaciones y posibles modos de continuar abordando las identidades y experiencias de depresión desde una óptica socio-narrativa. A pesar de la relevancia de las narrativas para analizar las identidades depresivas, las complejidades del padecimiento no se reducen a la dimensión discursiva que analizamos en este artículo. Quedan por fuera del análisis las prácticas situadas e institucionales que inciden en la comprensión de las depresiones y, por tanto, una forma de continuar es atender al repertorio de prácticas institucionales y saberes expertos en disputa que inciden en los modos de experimentar la vida en depresión.

Además, en el análisis no diferenciamos los relatos de acuerdo a las características de quienes narran, Consideramos que los enfoques de interseccionalidad –sensibles a dimensiones socio-demográficas tales como el género, los niveles socioeconómicos, la edad, el nivel educativo alcanzado, la práctica terapéutica actual– contribuyen a trazar afinidades entre formas narrativas y características de sus narradores, permitiendo identificar que no todas las personas tienen a disposición las mismas tramas. Finalmente, consideramos que un posible modo de profundizar en las narrativas de depresión,

consiste en abordar la producción y circulación de discursos biográficos en las redes sociales en las cuales sus usuarios, con sus narraciones en primera persona, hacen públicos padecimientos históricamente confinados al ámbito de lo íntimo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, R. (2014). *Human Suffering and Quality of Life*. New York y London: Springer.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Blumer, H. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En H. Blumer y G. Mugny (Eds.), *Psicología social. Modelos de interacción*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, H. (2008). Introduction. En H. Clark (Ed.), *Depression and Narrative* (pp.1-12). New York: State University of New York Press.
- Conde, I. (1994). Falar da Vida (II). *Sociologia, Problemas e Práticas*, (16), 41-74.
- Csordas, T. (2013). Inferring immediacy in adolescent accounts of depression. *Journal of Consciousness Studie*, 20(7-8), 239-253.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 19 (2), 265-281. DOI: 10.17151/rasv.2017.19.2.13
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ehrenberg, A. (2013). La santé mentale ou l'union du mal individuel et du mal commun. *Sociologies*, <https://doi.org/10.4000/sociologies.4505>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Frank, A. (1997). *The wounded storyteller: body, illness, and ethics*. Chicago: University Of Chicago.
- Frank, A. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J. A. Holstein y J. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 33-52). California: SAGE Publications.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2015). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Good, B. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia*. Barcelona: Bellaterra.
- Hankiss, A. (1993). Ontologías del yo: la recomposición mitológica de la propia historia de vida. En J. Marinas y C. Santamaria (Eds.), *La historia oral: hechos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Karp, D. (2017). *Speaking of sadness*. Estados Unidos: Oxford Press.



- Kleinman, A. (1988). *Illness narratives, Suffering, Healing, and the Human Condition*. Estados Unidos: Basic Books.
- Meccia, E. (2017). *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia*. Buenos Aires: Eudeba y Ediciones UNL.
- Meccia, E. (2019a). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En E. Meccia (Ed.), *Biografías y sociedad* (pp. 25-62). Argentina: Ediciones UNL y Eudeba.
- Meccia, E. (2019b). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (Ed.), *Biografías y sociedad*. (pp.63-96) Argentina: Ediciones UNL y Eudeba.
- Muñiz Terra, L., Frassa, M. J., y Bidauri, M. P. (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (Eds.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 120-146). Buenos Aires: CLACSO.
- OMS (2021). Depresión. Recuperado 10 de diciembre de 2022, de Organización Mundial de la Salud website: <https://tinyurl.com/2p82ksjp>
- OMS (2022). La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo. Recuperado 10 de diciembre de 2022, de Organización Mundial de la Salud website: <https://tinyurl.com/hhsmwdxv>
- OPS (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Petersen, A. (2011). Authentic self-realization and depression. *International Sociology*, 26(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/0268580910380980>
- Plummer, K. (2019). *Narrative power: the struggle for human value*. Cambridge: Polity Press.
- Ratcliffe, M. (2015). *Experiences of Depression*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ricœur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Ágora - Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricœur, P. (2013). *Tiempo y narración I*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ridge, D., y Ziebland, S. (2012). Understanding depression through a “coming out” framework. *Sociology of Health and Illness*, 34(5), 730–745. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01409.x>

Notas

¹ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional del Litoral. Docente de la Universidad Nacional del Litoral, en la carrera de Licenciatura en Sociología. Docente de posgrado en la Universidad de Buenos Aires. Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

²La investigación recibió financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agradezco a CONICET y, muy especialmente, a las personas entrevistadas.



“La narrativa autobiográfica como corolario del doctorado: creando desorden en los conocimientos para crear nuevos conocimientos” María Inés Blanc, Viviana Silvia Fixman y Carla Cechi / pp. 54-63

LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO COROLARIO DEL DOCTORADO: CREANDO DESORDEN EN LOS CONOCIMIENTOS PARA CREAR NUEVOS CONOCIMIENTOS

THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE AS A COROLLARY OF THE DOCTORATE: CREATING DISORDER IN KNOWLEDGE TO CREATE NEW KNOWLEDGE

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE COMME COROLLAIRE DU DOCTORAT: EN BROUILLANT LES CONNAISSANCES POUR CRÉER DE NOUVELLES CONNAISSANCES

María Inés Blanc¹
Viviana Silvia Fixman²
Carla Cechi³

Resumen

Descubrimos un nudo sin saberlo al proponernos caminar juntas, definitivamente fue la narrativa (auto)biográfica. Luego, la posibilidad de ver en nosotras una clara idea respecto de la investigación ubicándonos decididamente en la subversión hacia lo clásico, para caminar hacia lo performativo, *sentimos que somos investigación*. Justamente ese sentimiento nos ubica en un lugar de nomadismo como investigadoras arribando a la corriente narrativa. Cada una con sus expectativas y amparadas en diferentes autores, elegimos usar el concepto de *umbral* de partida, para atravesar ese camino de (des)aprendizaje, cada una dándole un formato individual, como la subjetividad que nos atraviesa en nuestras vidas, espacios y sentipensares. Desde el hábitat de la experiencia educativa hacia nuevos formatos de pedagogía nos vemos reflejadas en lo similar y en lo diferente, cada una (re)creando su trayecto doctoral. Recuperamos el sentimiento de la (auto)objetivación pensando en que el reconocimiento del otro solo se logra reconociéndose a uno mismo. La idea de giros espiralados que acompañarán a nuestro nomadismo narrativo, permitirá finalmente describir las historias que seleccionamos para trabajar nuestras tesis otorgando mayor valor a su representación a partir de nuestro análisis y las interpretaciones que hagamos del material obtenido. En ese camino también aparecerá nuestra vida y nuestras vivencias como espejos en dónde reconocer diferencias y similitudes, cambios y continuidades. Nos centraremos en la producción de investigaciones evocativas y sensibles, con arraigo personal, de experiencias generalmente ocultas en silencios, con la intención de sensibilizar(nos) para, ahondando en sus formas de representación, facilitar la capacidad de empatizar con individuos diferentes a nosotras mismas.

Palabras clave: investigación; narrativa; (auto) biografía; (auto)etnografía

Abstract

We unknowingly discovered a knot when we set out to walk together, it was definitely the (auto)biographical narrative. Then the possibility of seeing in ourselves a clear idea regarding research, placing ourselves strongly in the



subversion towards the classical, to walk towards the performative, we feel that *we are research*. Precisely this feeling places us in a place of nomadism as researchers arriving at the narrative current. Each one with their expectations and supported by different authors, we chose to use the concept of starting threshold, to cross this path of (un)learning, each one giving it an individual format, like the subjectivity that crosses us in our lives, spaces and feelings. From the habitat of the educational experience towards new pedagogy formats, we see ourselves reflected in what is similar and what is different, each one (re) creating their doctoral path. We recover the feeling of (self)objectification thinking that the recognition of the other can only be achieved by recognizing oneself. The idea of the spiral turns that will accompany our narrative nomadism, will finally allow us to describe the stories that were selected to work on our theses, giving greater value to their representation based on our analysis and the interpretations that we make of the material obtained with the different instruments. On this path, our life and our experiences will also appear as mirrors in which to recognize differences and similarities, changes and continuities. We will focus on the production of evocative and sensitive investigations, with personal roots, of experiences often hidden in silence with the intention of sensitizing (us) to delve into their forms of representation to facilitate the ability to empathize with individuals different from ourselves.

Key words: investigation; narrative; (auto)biography; (auto)ethnography

Résumé

Nous avons découvert un nœud sans le savoir quand nous nous sommes mis à marcher ensemble. évidemment, c'était le récit (auto)biographique. Ensuite, la possibilité de voir en nous-mêmes une idée claire de la recherche, de nous situer résolument dans la subversion vers le classique, pour marcher vers le performatif, nous nous sentons la recherche. C'est précisément ce sentiment qui nous place dans un lieu de nomadisme en tant que chercheurs arrivant au courant narratif. Chacun avec ses attentes et porté par des auteurs différents, nous avons choisi d'utiliser la notion de seuil de départ, pour croiser ce chemin du (dés)apprentissage, chacun lui a donné un format individuel, à l'image de la subjectivité qui nous traverse dans nos vies, espaces et les "sentir-et-penser". De l'habitat de l'expérience pédagogique vers de nouveaux formats de pédagogie, on se voit reflété dans ce qui est semblable et ce qui est différent, chacun (re)créant son parcours doctoral. On retrouve le sentiment d'(auto)objectivation en pensant que la reconnaissance de l'autre ne peut se faire qu'en se reconnaissant soi-même. L'idée des virages en spirale qui accompagneront notre nomadisme narratif, nous permettra enfin de décrire les histoires que nous sélectionnons pour travailler sur nos thèses, en valorisant davantage leur représentation en fonction de notre analyse et des interprétations que nous faisons des matériel obtenu. Dans ce voyage, notre vie et nos expériences apparaîtront comme des miroirs dans lesquels reconnaître les différences et les similitudes, les changements et les continuités. Nous nous concentrerons sur la production d'investigations évocatrices et sensibles, aux racines personnelles, d'expériences généralement cachées dans le silence, avec l'intention de nous sensibiliser pour approfondir dans leurs formes de représentation, faciliter la capacité d'empathie avec des individus différents de nous-mêmes.

Mots-clés: recherche narrative; (auto)biographie; (auto)ethnographie



Recepción: 23/03/2023

Evaluado: 29/03/2023

Aceptación: 25/04/2023

Entramando(nos) para compartir camino

Tres mujeres, tres profesoras, tres doctorandas que descubrimos un nudo desde el que nos propusimos caminar juntas, la narrativa (auto)biográfica. Entender que es a través de ella que podemos lograr la contextualización y explicación de los significados y sentidos de hechos culturales e identidades como agentes transformadores de la realidad. Consideramos que desde nuestros trabajos de tesis los argumentos y expresiones que surjan se podrán leer en clave de texto social. Cada trabajo con personajes claves, desde epifanías o incidentes críticos dará lugar a la trama narrativa y dramática donde las condiciones del contexto apoyarán las miradas múltiples que abonarán el otorgamiento de marcos experienciales a lo narrado (Bolívar Segovia, 2018).

Si entendemos a la elaboración de la autobiografía como acto performativo, relatar y construirse en un mismo acto de narrar(se) dará lugar a la expresión de nuestra propia constitución del Yo, mientras se va generando y se va entrelazando con los “Yo” de las tres autoras. Los relatos personales se erigen como una construcción sumergida en la vida de cada una... despierta emociones, retorna y nos ofrece un nuevo sentido, esta vez, del devenir histórico de hacernos a nosotras mismas en el trabajo de vivir (Urbano, 2011).

Luego, la posibilidad de ver en nosotras una clara idea respecto de la investigación ubicándonos con fuerza en la subversión hacia lo clásico (aún sin nombrarlo) para caminar hacia lo performativo, sentimos que somos investigación. Es justamente ese sentimiento el que nos ubica en un lugar de nomadismo, somos investigadoras que vienen caminando por sus desiertos personales y se reúnen en el oasis del doctorado para desde allí buscar los horizontes de sus vivencias, de los caminos de sus tesis, abrevando en las aguas de la narrativa.

La trashumancia, como el nomadismo, se constituye en una metáfora que encaja perfectamente con la definición de educador. Para Ribera (2009), estos conceptos están sostenidos desde la propia hermenéutica didáctica, ya que definen al educador como la persona que no se asienta en territorios metodológicos ni en categorías que impiden descubrir a la persona.

Las tres elegimos usar el concepto de umbral de partida, sin habernos puesto de acuerdo, para atravesar ese camino de (des)aprendizaje, dándole un formato individual, como la subjetividad que nos atraviesa en nuestras vidas, espacios y sentipensares. Así, “... es desde estos hábitats experienciales y educativos que emergen formas otras de pedagogía, allí donde el sujeto crea y recrea su propio trayecto doctoral” (Porta y Aguirre, 2019: 15). Desde nuestro cotidiano trazamos líneas que se van bifurcando hacia nuestra cartografía de vida, llegando luego nuevamente a nuestro lugar seguro, descubriendo cuánto nos importa a las tres que cada día sea un nuevo día (Brainard, 2012; Luiselli, 2019).

Pensamos nuestra propia identidad profesional e institucional, en nuestros diversos recorridos docentes, y las transformaciones en las trayectorias autobiográficas, como un modo distinto de habitar la institución escolar y formadora. Entendiendo que lo que transformamos o no, tiene que ver con el



posicionamiento epistemológico, político y los procesos individuales de subjetivación y apropiación del campo educativo. Nuestras creencias, interpelaciones, dudas e intervenciones nos permiten armar la propia narrativa como un acto de reflexión, pero a la vez de argumentación para deconstruir ciertas estructuras que tomamos como naturales.

Una, dos, tres...

Carla

“No era algo que pudiera ver sino algo que sabía, como a veces sabés algo cuando acabas de despertarte pero no podés explicarlo porque tu cabeza está llena como de niebla. Y esto no puede explicarse, pero algún día sabrás a qué me refiero”.

Valeria Luiselli, Desierto Sonoro, 2019

Si se trata de identificar el *umbral* en el que me acomodo provisoriamente, para desde ahí encarar mi investigación, debo decir que no lo hago desde “este ser que soy hoy”, sino desde este ser que se conmueve por la expectativa de lo que va a suceder consigo (conmigo) misma a partir de mi investigación, en el encuentro con los/as participantes. ¿Quién seré cuando esto finalice?

Leer y escuchar acerca de lo vivido por mis estudiantes, las experiencias que entienden constitutivas de su elección de carrera profesional, los personajes de su infancia que dejaron huella, los mandatos que aceptaron, y también los que rechazaron, sus concesiones y sus sublevaciones; bucear en el pasado y dejar que resuene en el hoy es algo que necesariamente interpela sus vidas e interpela también mi propia vida. Porque también elegí esa misma carrera, porque también me formé en un instituto similar y porque sigo buscando las respuestas. Por ese motivo, embarcarme en esta investigación implica, sin lugar a dudas, iniciar un viaje al interior de mí misma.

Como si de capas se tratara, la abuela recordada por una estudiante remite a mi propia abuela, los mandatos familiares de las futuras maestras se entrelazan con los de mi propia familia, las experiencias por ellas narradas se confunden con mis vivencias y tirando del hilo de los detalles de cada vida, llegamos, entrevistadas e investigadora, a un entretejido en común. Ya no es mi historia ni sus historias. Es una historia en común, diferente a todas, con voces de unas y otras en cada una de esas capas

...llevamos esa atadura a lxs otrxs no solo al estar-con-otrxs, sino al depender radicalmente del relato de lxs otrxs. (...) Esa radical dependencia a lxs otrxs, del relato de lxs otrxs sobre nosotrxs es vital. Los riesgos éticos que asumimos al llevar adelante el relato de otrxs se vuelven centrales. (Crosa y Song, 2020:8)

Esa narrativa autobiográfica pasa a ser conocimiento nuevo construido de manera conjunta. Es que la autobiografía es la escritura que compromete lo propio por lo cual las biografías de las participantes no dejan de ser mi autobiografía. Construimos lo que contamos y el mundo pasa a ser pensado como investigación. Por eso investigar es, para mí, una práctica ontogenética autorizada y autorizante, con el poder de instituir, de crear otros mundos, de desafiar profecías de fracaso que tantas veces penden sobre algunas vidas y de performar nuevas identidades y otros futuros posibles.



La creación de un nuevo relato que podemos narrar porque nos afecta profundamente, nos mueve, nos emociona y nos transforma

La emoción es una concatenación de cosas (...) que no implica un diseño original que deba ser restaurado. La conjunción es un acto creativo (...) es una fuente de singularidad, se trata de un evento, no de una estructura y es irrepetible porque aparece en un punto único en la red espacio-tiempo (Berardi, 2017: 19)

El conocimiento conjuntamente construido no será concebido como entidad inerte que se obtiene o se entrega, que se da o recibe, sino como flujo de intra-acciones (Sancho & Correa, 2019) entre sujetos y objetos que fluyen en un contexto relacional en estado de conexión permanente y de intercambio de posiciones, sentimientos, afectos y significados.

De más está decir, entonces, que se trata de una investigación que renuncia a todo tipo de objetividad, a la pretensión de generalización. Por el contrario, se centra en la singularidad de cada vida. Una investigación que subvierte el paradigma cuantitativo que solicita al investigador que se aleje de su subjetividad al observar/escuchar a la persona investigada, con la intención de que ningún dato sesgue sus conclusiones. Se trata de una investigación que reivindica el nosotros/as como co-creadores/as del nuevo conocimiento que sólo es posible porque somos sujetos sintientes que establecemos vínculos intersubjetivos y que damos sentido a la realidad a partir de eso que sentimos.

Este ejercicio intersubjetivo que se nos plantea al abordar la investigación narrativa tiene una absoluta conexión vital con lo autobiográfico, con la intimidad y nunca es sin los otros. El sentido se construye a partir de lo que sentimos. Sentimos cuando recordamos lo que narramos y, nuevamente, en la combinación de registros que se superponen como capas en transparencia que se componen, la memoria en un principio individual, luego se construye colectivamente. Al abandonarse al otro y dejar que el otro me altere, se produce la propia transformación a partir del registro autobiográfico. En la condición especular que nos plantea la investigación, nos miramos en el otro y al mismo tiempo volvemos sobre nosotros/as mismos/as

La clave está en el reconocimiento de que uno no puede conocer al otro o a sí mismo, sino que tiene que preguntar constantemente quién y qué está emergiendo en la relación [...] Creo que todas las relaciones éticas, dentro de una especie o entre especies, están tejidas con el fuerte hilo de seda de la precaución continua con la otredad dentro de la relación (Haraway, 2017:56).

Volver sobre uno mismo. Entrar en la propia intimidad. El sentido de la experiencia vital de uno mismo hace a la condición autobiográfica:

(...) la “vida”, lo que cada uno atesora como la más prístina intimidad, aun cuando su entera trama sea compartida con otros, no existe más que como un cúmulo de sensaciones, percepciones, vivencias, recuerdos, pulsiones, rasgos heteróclitos, cuya lógica, cuya temporalidad, sólo aparece en la narración (Arfuch, 2005:243)

María

Hemos venido a este mundo para aceptarlo, no simplemente para conocerlo. El conocimiento puede hacernos poderosos, pero por la afinidad sentimental alcanzamos la plenitud.
Rabindranath Tagore, Lipika, 1981



Iniciaré este texto enmarcándolo en la investigación narrativa, que nos propone un difuso y opaco arco de perspectivas como un abanico donde realizamos (re) construcción de hechos para concentrarnos desde un trabajo documental descriptivo en los “significados de las experiencias humanas”, entendiéndolas como “una transformación del sentido de lo vivido” (Porta y Ramallo, 2020: 442). Quiero iniciar desde un *umbral* que me señale el punto de inflexión en el que desde diferentes mutaciones me convertí en este ser que soy hoy, al que he llegado a partir de las lecturas, la escritura y los encuentros con otros y otras. Necesito sentir que mis pies lo atraviesan y que del otro lado de ese umbral hay un mundo nuevo. Sería el *nacimiento* de Bárcena luego del viaje y la mirada nueva con sus decepciones incluidas. Es su irreductible singularidad como existente entre otros existentes” (Bárcena, 2004: 5, 6). El delirio de tratar de nombrar a lo que nos ocurre en la medida que existimos.

A mí me han ocurrido muchas cosas y mis sentimientos muchas veces alcanzan amplitudes contradictorias; siguiendo a Levé puedo decir que he pensado en el suicidio, que suelo parecer ingenua y no lo soy; suelo parecer desinhibida y en realidad soy introspectiva. Mi carácter no es del todo conocido, solamente mi familia y mis amigos son los que saben quién soy, con mi madeja de sentimientos y experiencias, mi interior blando y mi a veces coraza exterior. Soy competitiva, siempre lo fui, casi siempre es conmigo misma. Sufro y ese sufrimiento me desestabiliza muchas veces y otras me hace más fuerte. No me gusta leer manuales, soy práctica, escribo muchas veces con un sentimiento de no ser yo quien lo hace, sino una fuerza que me empuja a avanzar. Me gusta la literatura y la poesía y puedo pasar horas en un museo, aunque me pierda de conocer a fondo una ciudad. Pero la ciudad también me gusta, y me gusta el campo, el desierto y el mar, mis ojos no terminan de abarcar la grandeza del mundo y cada momento viajado es atesorado en mi memoria con sus olores y sonidos, sus colores y gustos (Leve, 2016).

Contar partes de mi ser me lleva a pensar que estoy objetivando (me) para (re) presentar (me) a quien me lee, y entonces pienso que como argumenta Blanchot (2002), escribir hace que no nos veamos a nosotros sino como el objeto de una secuencia literaria, así el dolor que manifiesto, no es tal, es lo que el lector entiende de él, y el objeto *dolor* finalmente existe como una relación de la que no podemos dar cuenta, una vez escrita, es literaria. “Escribir es romper el vínculo que une la palabra a mí mismo... porque me da la palabra con el sentido que esta recibe de ti... es la interpelación que comienza en mí porque termina en ti” (Blanchot, 2002: 22). ¿Qué busco? La (re)composición de mi memoria interpretativa que defina claramente mi posición epistémica y política para desde allí avanzar en mi trabajo de tesis; considero que debo profundizar en mi propio conocimiento para, entonces, caminar mi investigación. Busco vincularme más dentro de los territorios sensibles a través del método biográfico-narrativo en una espiral de afectividad afectante que se construya desde las narrativas con el aporte de ciertas epifanías que suelen acompañar mi trabajo y mis pensamientos (Yedaide y Porta, 2017). Soy consciente de los obstáculos que este tipo de aproximación onto y epistemológica aborda con la forma que adoptan las representaciones del mundo desde estas perspectivas. Sin embargo, considero muy valioso el esfuerzo de representar a partir de la escritura estos nuevos materialismos en las prácticas de investigación, siendo que no son una sola representación ya que intencionalmente



evadimos esa posibilidad. Como destacan Rosiek y Snyder (2018, traducción propia) el término que describe esta variable sensible es agencia o sea la posibilidad de actuar como individuo críticamente evadiendo lógicas de control impuestas.

Viviana

*“La curiosidad de Alicia por saber qué había del otro lado del espejo la llevó a dar un paso y a traspasarlo descubriendo un mundo impensado y asombroso”
En 1865, Lewis Carroll publica “Alicia en el país de las Maravillas”*

Inicio este recorrido después de cruzar varios *umbrales*, a diferencia de los demás que ya he transitado, en este me siento más posicionada, más convencida y más conmovida. Me despojo parcialmente de ciertas miradas dogmáticas y críticas para poder sumergirme en la humanidad hermenéutica. Quiero sentir los sentimientos y sentidos de las grandes mayorías, mitad excluidas mitad desposeídas. Busco las herramientas de los que vienen transitando estos mares, aunque sé que tendré también que encontrar aquellas que me hagan sentir cómoda y feliz. Si las epifanías son ciertas acciones que impactan en el recorrido personal, si son las que proporcionan las variadas transformaciones, mis recuerdos, situaciones y remembranzas serán el andamiaje que permita aportar en el mundo educativo que me contiene y que a veces me expulsa. Si trabajo desde la auto etnografía, me inmiscuyo en los procesos culturales, sociales, valores, creencias y experiencias compartidas. Afloran así las escrituras retrospectivas que traducen y visibilizan la identidad cultural a partir de un enfoque performativo (Ellis, Adams, Bochner, 2010).

Al pensar y desarrollar mi tesis, vivir la experiencia de más de treinta años en el campo educativo, interpretar las transformaciones, mutaciones y adherencias en las alfabetizaciones iniciales, permitirme dudar de ciertas metodologías de enseñanza, aceptar la vacancia didáctica para poder abordarla y finalmente conceptualizar para convertir-me en un pequeño aporte en la construcción colectiva en una época donde los paradigmas de la modernidad vienen cayendo sin previo aviso. Si me adhiero a la investigación nómada las escrituras producirán conocimientos diferentes y al mismo tiempo podremos producir diferentemente el conocimiento (St Pierre, 2019). Así en una doble hélice espiralada donde las didácticas en transformación pueden ser indagadas.

Quisiera problematizar desde la investigación nómada, las siguientes metáforas: ¿Si escribir es pensar y escribir es analizar, necesariamente el “enseñar a” implica la producción de nuevos conocimientos? ¿Cómo cartografiamos las didácticas presentes y futuras? ¿Cuáles son los nuevos y viejos lenguajes que irrumpen en estos nodos didácticos?

Algo se constituyó como el elemento disruptivo en las trayectorias personales y profesionales; en el 2020 la pandemia mundial del Covid 19 nos interpeló no solo como educadoras que éramos, sino como humanidad toda. Lo que siempre había sido seguro y rutinario se demoró. ¿Nos hicimos (hicieron) más solidarios, empáticos, endebles, sufrientes y desconcertados? ¿Empezamos a visualizar lo que apenas queríamos o huíamos a mirar? ¿Cambiamos nuestras escalas de valores? ¿Cómo se transformó lo instituido y lo instituyente en las instituciones educativas?



Sin dudas, el dolor, las pérdidas nos enfrentaron a las mismísimas situaciones de la fragilidad del ser y la vida. La incertidumbre nos atravesó.

Si los relatos ponen en evidencia las construcciones de la realidad, sin enunciar sino complejizando estructuras que en definitiva nos permiten reflexionar sobre muchos conceptos y temas que solemos abordar, el entorno vivido en los tiempos pandémicos nos plantó en una situación inédita en nuestras vidas. Desde lo pedagógico nos dimos cuenta de cuáles eran las cuestiones fundamentales para sostener y empezamos a desechar algunos formatos tan tradicionales en las intervenciones docentes y a cuáles prometimos y deseamos no volver más (aunque sólo fuera un deseo). Reinventar la didáctica, no solo fue un desafío, sino que se constituyó en la esencia misma de lo pedagógico. En diversos tramos los recursos fueron transformándose según las posibilidades de cada comunidad educativa, entonces subsistimos pedagógicamente con formatos distintos para poder sostener “la escuela”. A partir de la pandemia, cambia el escenario didáctico en forma disruptiva para el uso de las tecnologías de la comunicación e información, que se establecen como canal de interacción entre profesores y estudiantes. (Fixman, Perrone, Reynoso, 2022). La escuela dejó de ser ese edificio seguro, para convertirse en una red sinuosa con otros patrones de interacción pedagógica y didáctica. A pesar de pérdidas y dolores, tuvimos una muy buena oportunidad para volver a pensar la escuela y narrarnos a nosotros mismos en tiempos desafiantes e inquietantes.

Entramando(nos) para continuar

En este punto recuperamos el sentimiento de la (auto)objetivación pensando en que el reconocimiento del otro solo se logra reconociéndose a uno mismo (Haraway, 2017). La idea de los giros espiralados que acompañarán a nuestro nomadismo narrativo, permitirá finalmente describir las historias que fueron seleccionadas para trabajar nuestras tesis otorgando mayor valor a su representación a partir de nuestro análisis y las interpretaciones que hagamos del material obtenido con los diferentes instrumentos.

Esos materiales producidos, que constituyen el objeto de este tipo de saber, a través del lenguaje como recurso, son densamente significativos, y el modo de abordarlos es desde la perspectiva de los sujetos que escriben desde una posición histórica y que, en el acto de interpretar, se interpretan, al recontextualizarse muestran realidades siempre diferentes, que tienen que ver con sujetos de la interpretación siempre diferentes. “Este despliegue de mundos, objetos y realidades diferentes que emergen cada vez y en cada lugar en que se produce el encuentro texto – receptor, explica la polisemia de cualquier producción de sentido” (Dallera, 1993:04).

En ese camino también aparecerá nuestra vida y nuestras vivencias como espejos en dónde reconocer diferencias y similitudes, cambios y continuidades, además de la ética que atravesará obligatoriamente todo lo narrado (Tullis, 2019). Nos centraremos, como plantea Ellis (2019), en la producción de investigaciones evocativas y sensibles, con arraigo personal, de experiencias muchas veces ocultas en silencios con la intención de sensibilizar (nos) para ahondando en sus formas de representación facilitar la capacidad de empatizar con individuos diferentes a nosotras mismas.



Referencias

- Archuf, L. (comp.) (2005) *Pensar este tiempo: Espacios, Afectos, Pertenencias*. BuenosAires: Paidós.
- Bárcena, F. (2017) El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo. En: <https://www.researchgate.net/publication/321194404>
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Blanchot, M. (2002) *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional
- Bolivar, A. y Segovia J. (2018) La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. En: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 09, p. 796-813, set./dez. 2018
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>
- Carroll, L. (1865 - 1999) *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. Longseller SA: Buenos Aires.
- Crosa, J. y Song, E. (2020) Narrativas de desencanto. Pensar los límites de las políticas del cuidado. En: *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso, Vol 3*, Córdoba.
- Dallera, O. (1993). La hermenéutica. *Comunicación y Creencias. Semiótica, Hermenéutica y Argumentación*. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- Ellis, C: Adams, T y Bochner, A. (2019) Autoetnografía: un panorama. En: Bénard Calva, S. (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Fixman, V. S., Reynoso, Y., & Perrone, V. Las buenas prácticas docentes y las transformaciones curriculares que permitieron la continuidad pedagógica durante la pandemia de Covid-19 en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria del ISFD N 19 de Mar del Plata.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de Especies en Compañía: Perros, gentes y otredad significativa*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- Levé, Eduard (2016) *Autorretrato*. Zaragoza: Talleres gráficos GELV En: www.elboomeran.com
- Luiselli, V. (2019) *Desierto Sonoro*. Buenos Aires: Sigilo.
- Porta. L y Ramallo. F. (2020) (In)Visibilidades Afetivas: metodologías artísticas na pesquisa narrativa. En: *Revista TEIAS V 21, N° 62 UERJ* <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264>
- Rosiek, JL. and Snyder, J. (2018) Narrative Inquiry and New Materialism: Stories as (Not Necessarily Benign) Agents En: *Qualitative Incuiry (1-12) SAGE*
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019) Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. En: *Pontos de Interrogação, v. 9, n. 1, jan.-jun., p. 13-39, 2019.* <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>
- Ribera, J. P. (2009). *Ser Educador. Entre Pedagogía y Nomadismo* (Vol. 103). Editorial UOC.
- Sancho-Gil, M y Correa-Gorospe, J (2019) Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. En: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 n° 2 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387041>
- Tagore, R. (1981) *Lipika*. Barcelona: Pomaire.



“La narrativa autobiográfica como corolario del doctorado: creando desorden en los conocimientos para crear nuevos conocimientos” María Inés Blanc, Viviana Silvia Fixman y Carla Cechi / pp. 54-63

- Tullis, J. (2019) Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica. En: Bénard Calva, S. (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Urbano, C. (2011). Re-significación identitaria y devenir en el curso vital. En Yuni, J. (2011). Compilador. *La vejez en el curso de la vida*. Encuentro Grupo Editor. Facultad de Humanidades UNCa. Colección Contexto Humano.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2017) Narrativa, mundo sensible y educación docente. En: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*. Dossier (1-13) Mendoza www.estudiosdefilosofia.com.ar

Notas

¹Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMDP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co-Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

²Mg. en Ciencias Sociales de la UNQ, docente de enseñanza superior en ISFD 19 y EAVMM de la ciudad de Mar del Plata. Investigadora del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”. Doctoranda en Educación por la UNR.

³Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Gestión Educativa. Actualmente está a cargo de la Gerencia de Desarrollo Curricular, Investigación y Vinculación en el Sistema de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, es coordinadora de postítulos en FLACSO, docente en Profesorados y Consultora de la Fundación VOZ. Doctoranda en Educación por la UNR.



“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

TRACEURS. NARRATIVAS DE UNA PRÁCTICA CORPORAL EN ADOLESCENTES DEL PROGRAMA ADRENALINA DEL INDER DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

TRACEURS. NARRATIVES OF A BODILY PRACTICE IN ADOLESCENTS OF THE ADRENALINE DEL INDER PROGRAM IN THE CITY OF MEDELLÍN

TRACEURS.NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA CORPORAL EM ADOLESCENTES DO PROGRAMA ADRENALINA DEL INDER NA CIDADE DE MEDELLÍN

Andrés Mora Perez¹

María Cristina García Gomez²

Andrés Felipe Correa Castaño³

Andrés Sanchez Echeverri⁴

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar las transformaciones, a partir de las experiencias, de seis practicantes de parkour del grupo 194 de la estrategia Adrenalina del INDER de Medellín. La metodología tiene un enfoque cualitativo-narrativo donde se usan la entrevista narrativa y fotografía como dispositivos para la construcción de relatos. *Como volando, un estilo para vivir*, es un hallazgo que surge de la experiencia de los participantes quienes conciben el parkour como un *estilo de vida* propio que los hace diferentes socialmente. Una conclusión relevante radica en que las narrativas de estos practicantes permiten construir una identidad singular en cada uno, marcada por una institucionalización que poco a poco viene teniendo esta nueva tendencia deportiva, y por una experiencia que deja ver un practicante afectivo, corporal, ético, cognitivo y social que busca reconstruir *eso que le pasa*; eso que llama parkour.

Palabras clave: parkour; narrativas; experiencia; dimensiones del desarrollo humano

Abstract

The aim of this research is to identify the transformations, based on the experiences, of six parkour practitioners from group 194 of the Adrenaline strategy of INDER in Medellín. The methodology has a qualitative-narrative approach where the narrative interview and photobiography were used as devices for the construction of stories. Like flying, a style to live, is a finding that arises from the experience of the participants who conceive parkour as their own lifestyle that makes them socially



different. It is concluded that the narratives of these practitioners allow the construction of a unique identity in each one, marked by an institutionalization that little by little this new sports trend has been having, and by an experience that reveals an affective, physical, ethical, cognitive and social practitioner, who seeks to reconstruct what happens to him; that thing called parkour.

Keywords: parkour; narrative; experience; dimensions of human development

Resumo

O objeto desta pesquisa é identificar as transformações a partir das experiências de seis praticantes de parkour do grupo 194 da estratégia Adrenalina do INDER em Medellín. A metodologia tem uma abordagem qualitativo-narrativa onde a entrevista narrativa e a fotobiografia foram utilizadas como dispositivos para a construção de histórias. Como voar, um estilo de viver, é uma constatação que surge da experiência dos participantes que concebem o parkour como um estilo de vida próprio que os torna socialmente diferentes. Uma conclusão relevante é que as narrativas desses praticantes permitem a construção de uma identidade única em cada um, marcada por uma institucionalização que aos poucos essa nova tendência esportiva vem tendo, e por uma experiência que revela um praticante afetivo, corporal, ético, cognitivo e social que busca reconstruir o que lhe acontece; aquela coisa chamada parkour.

Palavras-chave: parkour; narrativas; experiência; dimensões do desenvolvimento humano

Recepción: 11/05/2023

Evaluado: 16/05/2023

Aceptación: 20/05/2023

Introducción

El parkour en la actualidad es observado desde diferentes enfoques, algunos plantean esta práctica como una nueva tendencia que emerge en los contextos (Thompson, 2019), otros comentan que es una práctica no convencional que se realiza con ayuda del cuerpo (Zaragoza, 2017), o simplemente se lo denomina como práctica emergente (Cardona, L. M., Avendaño, F., & Marín, J. P. 2021, p. 2). Para esta investigación es una nueva tendencia físico- deportiva o también llamada práctica deportiva, emergente, o nueva tendencia (Gaviria et al., 2015, p. 130). Asimismo, es una actividad de alto riesgo donde las personas se ven atraídas por los tipos de movimientos que se hacen, ya sea de forma pasiva, observándolo, o activa, practicándolo, a estos últimos se les llama traceurs. Por tanto, dentro de las nuevas tendencias físicas, deportivas y culturales que giran en torno a la Educación Física en Medellín se resalta en esta investigación el parkour, una manifestación de origen francés influenciado por las ideas de George Hébert, un marino que llamó a las prácticas de los indígenas africanos



como *método natural*, definiéndolas como “aquellas capacidades físicas y mentales que les permite a las personas desarrollarse en cualquier ambiente que se encuentre” (Sampayo, D, 2005, p. 1). Del mismo modo, este deporte, o actividad extrema, se ha propagado por todo el mundo gracias a las películas, redes sociales, videos, publicidad, entre otros. Llegando a ser practicado por niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el país. Por consiguiente, esta nueva práctica emergente (L. M., Avendaño, F., & Marín, J, p. 2021) al igual que muchas otras, está creciendo día a día en la ciudad e instituciones como el Inder las adoptan en programas como Adrenalina. Su objetivo principal es abarcar otros tipos de deportes no convencionales como el parkour y ofertarlo a las diferentes poblaciones, para esto generan convenios con entidades como la Liga de Gimnasia donde los traceurs son proyectados a nivel social, deportivo y de alto rendimiento. Lo anterior no se separa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, ya que permite tener otras perspectivas pedagógicas, deportivas y sociales que están creciendo en la ciudad. El objetivo de esta investigación es identificar las transformaciones, a partir de las experiencias, de seis practicantes de parkour del grupo 194 de la estrategia adrenalina del INDER de Medellín. Asimismo, se utilizan como conceptos clave experiencia, tecnologías del yo y dimensiones del desarrollo humano. Jorge Larrosa (2006) en su texto: *sobre la experiencia*, toma el concepto de experiencia como eso que me pasa, es decir, son los acontecimientos o sucesos singulares que rodean a una persona. Lo anterior se puede observar en el principio de alteridad, entendido como el que pasa de la experiencia, es decir, es la búsqueda o salida hacia de un yo a eso que me pasa. A este acontecimiento lo define como pasaje, en cual el sujeto se convierte en alguien pasional, que padece eso que le pasa, que no va de la mano del tiempo lineal sino de la apertura, de lo que pase, donde el tiempo es más lento e incierto, llevando en última instancia a decir que ese juego bidireccional, más dos principios restantes, es experiencia. Por otro lado, Foucault (1990) plantea las tecnologías del yo, entendiendo esto como las prácticas sociales que le permiten al sujeto conocerse a sí mismo o cuidarse a sí mismo. El *conócete a sí mismo* son una serie de prácticas griegas donde se busca la sabiduría propia o el autoconocimiento por medio de actividades diarias como la contemplación. Mientras, el *cuídate a ti mismo* es una herencia cristiana que impone una serie de actividades espirituales para llegar a una salvación. Hay cuatro principales tecnologías del yo, dos para cada práctica, esta subdivisión es: 1. Tecnología de producción, 2. tecnología de sistemas de signos, 3. tecnología del poder, 4. tecnología del yo. Esto se relaciona con las prácticas emergentes de las sociedades modernas porque el yo pasa de una tecnología a otra, ya sea de forma consciente o inconsciente, con ayuda de unas técnicas de poder que orientan y gobiernan cada acto, movimiento o palabra. Por último, la clasificación de Martínez Miguélez, M. (2009) quien propone cinco dimensiones del desarrollo humano, las cuales son: El desarrollo neurofisiológico, como el adecuado crecimiento y cuidado que se hace de las estructuras del cuerpo,



enfaticando en el cerebro. El segundo es el desarrollo cognitivo, intelectual o creativo, hace alusión a todos los procesos cognitivos del pensamiento como lo son la creatividad e intelectualidad. El tercer desarrollo es el psicológico, afectivo y social, los plantea como la variedad de oportunidades de interacción que un sujeto puede hacer a partir de la atmósfera en la que crece. Luego, se encuentra el desarrollo moral y ético, se refiere a todos los procesos humanos en los cuales se busca un crecimiento en la integralidad del ser. Por último, la dimensión vocacional o profesional es aquella autogestión que hace el ser humano para crecer como sujeto integral en espacios que implican una interacción humana. A partir de lo anterior nace la pregunta de investigación, la cual es: ¿Cuáles son las transformaciones, a partir de las experiencias, de seis practicantes de parkour del grupo 194 de la estrategia adrenalina del INDER de Medellín?

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo- narrativo, apoyándose en un paradigma histórico-hermenéutico. Cualitativo porque se comparten las ideas de Taylor y Bogdan (1986, p. 10) los cuales consideran que este enfoque permite describir y producir conocimiento interpretando lo que dicen las personas. Asimismo, narrativo porque las historias, relatos y acontecimientos que permean un sujeto ayudan a la construcción epistemológica sobre prácticas que se desarrollan en las sociedades (Bolívar, Segovia, Fernández. 2001, p. 2). Al ser una investigación que tiene como base las narraciones de los practicantes de parkour, los sujetos son actores activos que participan en la construcción de esos saberes. Se escoge la narrativa como método basándonos en lo expuesto por García-Huidobro, (2016) quien dice que esta permite valorar, comprender, y observar los relatos como fuente de saber o conocimiento. Denzin y Lincoln (2011) ven que esta forma de investigar nace del llamado giro narrativo con el fin de mostrar otras formas de comprender y revalorar la narración como una manera en que se orientan las percepciones de la realidad. Este método, tal como lo conciben Bolívar y otros (1998), va más allá de una simple elección metodológica ya que su perspectiva consiste en cambiar el esquema educativo que ignora aspectos como la dimensión afectiva, inmersa en las investigaciones. Además, este método favorece un diálogo entre el investigador y los participantes que posibilita la construcción de un saber, también, ayuda a comprender las experiencias particulares como un fenómeno que se puede estudiar, profundizar y analizar. Goodson (2010) ve en esta herramienta investigativa un nuevo modo de observar los significados y convertir el espacio investigativo en un encuentro donde el investigador se incluye, aprende, reflexiona y da cuenta del proceso. Lo anterior se relaciona con la investigación porque permite Identificar las transformaciones, a partir de las experiencias, de seis practicantes de parkour del grupo 194 de la estrategia adrenalina del INDER de Medellín, por medio de la narrativa, y así darle un



sentido al significado que tiene que para cada practicante la realización de esta nueva tendencia deportiva. Del mismo modo, profundizar en las experiencias y palabras que cada sujeto trae consigo, esto, para observar otras maneras de investigar las tendencias que rodean la Educación Física, la Recreación y el Deporte. La población de esta investigación son 10 adolescentes practicantes del grupo 194 de la estrategia Adrenalina del Inder de la ciudad de Medellín. La muestra son 6 practicantes. Se escogen esta cantidad porque cumplen los criterios de inclusión/ exclusión, los cuales son: Ser mujer/ hombre del grupo 194 de parkour del Inder de Medellín, estar interesado/a en participar de la investigación, contar con el consentimiento informado de los padres o acudientes, si es menor de edad. Se excluirán aquellas participantes que no cuenten con la autorización del acudiente (por ser menor de edad). Por tanto, se cuenta con la autorización de los participantes para colocar su nombre, historias e ideas que aporten a la investigación. Se utilizan la entrevista narrativa y la fotobiografía como dispositivos principales, entendiendo la entrevista narrativa como conversación con muy pocas preguntas, ya que su objetivo es proponer preguntas a medida que la conversación se desarrolla. El momento en el que se realiza la entrevista determina el número de preguntas (Alheit, P. 2012). Por otro lado, la fotografía consiste en realizar la captura visual de un momento relevante, apoyada de una narración o suceso que de forma o dirección a lo contado. (Sanz, 2008; Mitchell y Weber, 1999, 74-123; Mitchell, Weber y O Reilly-Scanlon, 2005, 58-68) permitiendo así describir las experiencias de los practicantes de parkour. Este último dispositivo consiste en fotos de los participantes, en este caso adolescentes, en la práctica del parkour dentro y fuera del programa del Inder. Estas fotos estimulan una narración en torno a los procesos de alteridad vividos por ellos. No obstante, dichos relatos estimulados por las fotos serán articulados por el entrevistador con los conceptos relacionados a la experiencia y la alteridad, relacionados significa que el entrevistador generará preguntas a partir de dichos relatos. Las imágenes deben cumplir las siguientes características: Fotos de ellos y ellas en la práctica del parkour, un tiempo de 3 años hasta la actualidad en haberse tomado la foto, se prohíben o se omiten fotos que no correspondan al objetivo de la investigación, dicha foto debe de contar con la autorización del padre o acudiente legal, y el contenido de la foto debe relacionarse con la práctica del parkour.

Análisis de la información

En relación al análisis de la información se utiliza la clasificación y tipos de análisis que hace Lieblich *et al.* (1998) de su propuesta: Contenido vs forma y holístico vs categórico, se escoge en esta investigación la dimensión holística vs categórica. Holístico hace alusión a un análisis donde se toma la historia de vida como todo. Categórico se refiere al análisis que compara varias historias de vida entre sí. Igualmente, de esta dimensión del análisis se escoge el enfoque categórico de



contenido, ya que se analizan fragmentos de relatos y se clasifican en categorías/grupos de análisis.

Hallazgos

En las siguientes páginas se podrá visualizar los relatos de seis practicantes de parkour del grupo 194 del Inder de Medellín. Un grupo de adolescentes, en su totalidad hombres, que buscan darle otro significado a su práctica. Como equipo investigador se compartió con cada uno un pedazo de eso que los apasiona, moviliza y los hace ser más humanos. A algunos relatos los acompaña una foto significativa marcada por una historia singular, amigos, familiares y profesores, que le da un cuerpo narrativo a ese relato que busca ser reconstruido. Antes de leer los relatos extendemos la invitación a visualizar mentalmente la siguiente imagen: Son los últimos meses del año 2022, estamos en el coliseo de gimnasia Jorge Hugo Giraldo, uno de los múltiples escenarios deportivos que hay alrededor del estadio Atanasio Girardot de la ciudad de Medellín. Una vez adentro se observan la variedad de apartados gimnásticos: Peana, aros, caballo con arzones, barras asimétricas, trampolines, y demás. Al fondo, en una peana azul acompañada de colchonetas, se encuentran los protagonistas: Jóvenes de 17 a 26 años realizando acrobacias, saltos y desplazamientos que luego serán grabados con un teléfono móvil. A ese momento lo resaltan algunos sucesos: Abrazos emotivos, palabras fuertes pero familiares, golpes en el hombro y miradas de confianza; como si se dijeran: ¡Usted puede!, sin alargar dichas sensaciones que nos generan le damos paso a cada practicante.

Miguel

Hace 4 años nos encontramos con él en un evento de parkour, estaba intentando realizar un salto. En los espacios antes de ejecutar el movimiento fue donde compartimos un poco sobre su vida. Esa fue la primera vez que conocimos a este joven Itagüíseño, una persona audaz, arriesgada y tenaz. Ya en el 2022 nos volvimos a encontrar en esta investigación. Le pedimos que nos contara su experiencia como traceurs.

Yo empecé viendo que, por la casa en Itagüí, no tengo una fecha exacta, pero creo que el 2015 o 2016, estaban haciendo un evento de parkour, que era un fin de año que le llaman “Bye- bye”, y pues yo vi a la gente entrenando y me animé, me quede y ya desde eso le meto al entreno. Yo empecé a entrenar con los “panas”, en el barrio, ellos también ya entrenaban desde antes y yo me animé también. De ellos aprendí mucho, pero no le metía tan duro al entreno por cosas. Dos o tres años más tarde, cuando le empecé a meter con más moral, mi familia y conocidos me decían



Fuente: Participante

que mero loco, que me iba a aporrear, que tuviera mucho cuidado, pero que a la vez se veía como muy bacano, y preguntan mucho que uno cómo hacía eso porque para ellos como que se les imposibilita, y les parece muy bacano porque es algo como muy nuevo. Ya hoy en día, después de muchos entrenos, para mí el parkour me ha dado como un estilo de vida, puedo decir que es el deporte, pues ya lo denominan deporte, el deporte que práctico ahora, y es el deporte mío; como para la gente es el fútbol para mí es el parkour. Para mí el parkour es el mejor deporte del mundo (*Risas*), mentiras, el parkour, no sé, es riesgo, es belleza, es algo estético, algo fluido, algo de adaptabilidad, algo de lo natural, algo de volver como a las raíces de dónde venimos, que es como al estilo mono, no sé, pero si saca cómo lo antiguo de nosotros. El parkour aparte de que



me ha dado resistencia, buen estado físico, me ha ayudado mucho a conocer gente que es muy bacano, muy brutal, y gente de la que puedo aprender mucho todavía, porque todo está en proceso de aprendizaje. Por ejemplo, esta foto (*imagen 1*) es una de las más relevantes porque ese día, cuando eso entrenábamos con otro profe de acá que era Alejo Román, fue un entreno muy “chimbita”, fue un entreno muy bacano acá afuera (*Señala las afueras del coliseo de gimnasia*) y pues ya cuando estábamos finalizando había un compañero que tenía una cámara y le sacó provecho e hicimos unas “tomitas”. También puedo decir que el parkour me ayuda a vencer miedos, bueno, no se puede vencer el miedo porque siempre va a estar ahí, pero podemos avanzar en el miedo, los podemos como contrarrestar un poco, pues puedo descubrir que mi cuerpo puede adaptarse al entorno, puede moverse de una manera más conectada, puedo superar obstáculos y puede darme fortaleza mental. Hasta ahora lo que me ha ligado mucho al parkour es la gente que uno conoce, y también como que la emoción queda dar al ver lo que su cuerpo puede lograr pues con el entrenamiento.

Kevin



“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

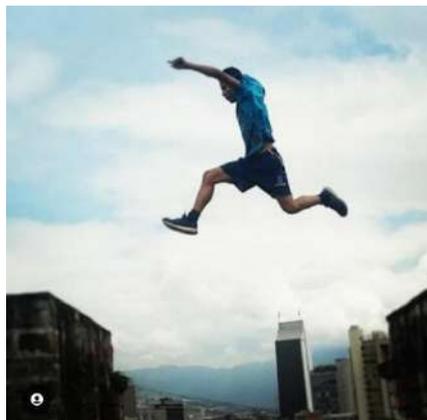
Este joven Medellinense estudiante de idiomas, tímido, reservado, de pocas palabras, pero sincero, tuvimos la oportunidad de hablar con él en este ejercicio. Es una persona dedicada a lo que hace, disciplinada con sus entrenamientos y un compañero que motiva a los demás con su ejemplo. Es la viva imagen de superación y referencia para quienes siguen sus pasos.

Yo empecé a practicar parkour más o menos en octubre del 2016, por la cancha de Miraflores. Hace como 5 o 6 años. A mí antes me gustaba mucho el fútbol y me estaba viendo una final del Nacional (*Equipo de fútbol colombiano*), e iban perdiendo, era una Libertadores. En el primer tiempo me aburrí y me dio por ponerme a saltar con un amigo, nos intentamos subir un muro y nos quedó gustando, y al otro día madrugamos a entrenar y así empezamos. Mi familia desde el primer día me apoyó, les gustó mucho. Cuando le muestro videos a mi abuela si le da mucho susto, pero normalmente me apoyan y le gusta esto. En general a todo el mundo le gusta porque no sé cómo que las vueltas les llama la atención, esos giros en el aire. Hubo dos momentos que me marcaron mucho, uno fue con el amigo con el que yo empecé

Imagen 2- Libertad de movimiento (Registro fotográfico, 16/10/2022)

Fuente: Participante

desde el primer día, él cuándo lleva un mes se quebró la mano por estar intentando mortales cuando no era el momento, luego de unos meses siguió intentando más mortales y hasta hoy en día, eso fue hace como tres años, y hoy en día todavía no



puede entrenar conmigo ni nada. Después esta lo de la foto (*imagen 2*) ese día me sentía como volando, como decimos nosotros, estaba haciendo un salto que para muchos es complicado, porque requiere técnica y bastante valor, porque es un “longi”, eso es bastante miedosito para los que están empezando. Fue como al año de empezar, estaba con unos amigos y hacía mucho que quería hacer ese salto, y ese día se dio. Me sentí muy feliz por eso. Ya hoy en día entreno con el Inder los miércoles y los viernes, y en semana entreno por mi parte, ya por fuera con mis amigos, eso es normalmente los lunes y los fines de semana. Cuando uno está entrenando, en cada entrenamiento encuentro como un desafío, así sea en el mismo lugar en el que llevo entrenando hace



“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

muchos años, progresando uno se encuentra con muchos retos, con distintos desafíos físicos o mentales, entonces uno tiene que poner toda su concentración, y literal cuando uno va a hacer un salto toda la mente está en blanco. También el parkour ha sido como por ejemplo cuando en un momento en el que estoy teniendo problemas en la casa o estoy así aburrido y mis amigos me invitan a entrenar uno sale y literal en cada salto uno no piensa en nada, entonces es como la forma de olvidarse de todo. El parkour me ayuda a fortalecer mi cuerpo, me ayuda mucho en la coordinación y también me ayuda mucho en la disciplina.

Mateo

Nacido en Medellín este atleta de la selección Antioquia de parkour es un referente de perseverancia. Logramos compartir con él a lo largo de las entrevistas en el cuales se ve un gran ser humano, alegre y comprometido con lo que hace. Este joven decide compartirnos lo que para él son algunas de sus alegrías.

Yo empecé en el parkour hace como 5 o 6 años; desde el 2017 entreno. Yo estaba muy pelado y recuerdo que una vez estaba paseando por un parque de mi casa, por los lados de Belén, ahí cerca de la unidad deportiva Andrés Escobar, y vi que estaban entrenando acá con el INDER y “tales” y desde ese día me llamó la atención y hasta el día de hoy sigo practicando. Hay algo que me marcó mucho cuando empecé y fue que mi papá también practicaba acrobacias, de hecho, mi papá se puso muy feliz de que esto me estaba gustando tanto y más aún ahora que ya pasé a un nivel completamente distinto que ya uno se enfoca en alto rendimiento, porque en lo personal estoy en la selección Antioquia y mi papá fue de los que más feliz se puso antes y ahora al darle la noticia. Ya hoy en día yo creo que eso es lo más bonito que me ha dejado esta disciplina, al igual que mi mejor amigo, fue con él que me metí a entrenar, pero lo conocía hace muy poquito porque entrenábamos fútbol los dos, nos conocimos entrenando futbol y nos metimos los dos a entrenar parkour, y hasta el son de hoy somos muy amigos. No solamente amigos, sino también experiencia, en la foto (*imagen 3*) en donde estaba haciendo un sideflip giro recuerdo que quería superarme, lo intenté, pero no lo logré; de hecho, caí en la cara y me abrí, me pusieron como cuatro puntos en el mentón. Desde ahí supe que debía de buscar a alguien que ya lo tuviera, para que me aconsejara o cuidara, no tirarme a lo “loco”. Después de todo lo





“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

vivido, de manera personal para mí el parkour hoy es pasión, y creo que la palabra que más tengo para describir la disciplina que llevo practicando todos estos años es amor, amor por esto. Básicamente me ayuda a lidiar con ciertas decepciones y frustraciones, porque hay unas veces en las que uno por más que

intente e intente y camelle las cosas, hay cosas que simplemente no salen y lo motivan a uno a fortalecer, a ganar más potencia, más técnica y así es en la vida en general. No es por nada pero hay deportes que son muy tóxicos con su comunidad, la comunidad del parkour es demasiado unida, de hecho, está el lema de “empezamos juntos, terminamos juntos” y también es algo muy bonito porque puedes ir a un evento y ver a alguien que ya tiene doble *sideflip* y ven a alguien que apenas lo está sacando, apenas lo está intentando, y que le está camellando y cuando lo “pare” todos van a ir a moralizar, a aplaudirle, a darle la bulla y eso es algo muy gratificante para uno.

Daniel

Adolescente Medellínense quien vive al norte de la ciudad, en el municipio de Bello. Tuvimos la oportunidad de conocerlo en este ejercicio narrativo. Es una persona callada, breve, reflexiva y tímida. Sin embargo, esto no impide mostrar su compañerismo, amabilidad y constancia a la hora de realizar parkour con sus amigos. Yo conocí el parkour hace ya casi 8 años, pero empecé a practicar maso menos en octubre del 2017, hace como 5 o 6 años. Empecé con un amigo de la cuadra. Inicialmente comencé saltando mesas en el colegio, luego de eso empecé a intentar cosas más fuertes como saltos de muros y cosas así, y ya después a los 3 años comencé a hacer mortales y hacer salto más arriesgados, alturas mayores; más riesgos. Hay un



suceso que me marco mucho a los tres años cuando empecé a hacer mortales y fue lo de la foto (*imagen 4*) ese día tenía moral y decidí lanzarme de un

Imagen 4- Agrupar (Registro fotográfico, 10/11/2022)
Fuente: Participante



columpio en sideflip, un amigo me estaba cuidando, le caí bien, un amigo que estaba con nosotros lo intentó y él sí cayó de espalda, casi se mata. Eso a uno lo trauma, queda uno como asustado. Después de eso tocó entrenar mucho para desbloquearme. Ya hoy en día entreno con el Inder los miércoles y los viernes. Para mí el parkour es más que todo una disciplina, más que un deporte es una disciplina porque en el parkour vos no competís contra nadie, usted solo se tiene que concentrar en sus mismas cosas, en progresar. Hoy en día el parkour es algo más moderno, como que se mantiene lo de las prácticas, no hay como mucha evolución en cuanto a la base, pero sí mejoras en cuanto a atletas que son más desarrollados en ciertos ámbitos y que hacen algunos trucos más complejos que muchos otros, ahí se ve la diferencia entre lo moderno y lo antiguo. Ya tenemos más lugares donde practicar y es más seguro porque hay algunos implementos, por decirlo de alguna manera. Ya en lo personal me gusta el hecho de moverme mucho con el cuerpo y hacer algo como en el aire, me gusta estar como con el cuerpo en movimiento y saltar, todo ese tema me ha llamado mucho entonces, por eso lo hago. Lo que más destaco del parkour es la disciplina, me ha dado mucha, mucha fortaleza, constancia, todo eso se mantiene. Además, me ayuda a organizarme mucho en el día, mis horarios, saber que no puedo faltar porque eso me hace bien a mí... por eso lo práctico seguido.

Johan

Dibujante de vocación, este joven practicante de parkour, quien vive en Belén Rincón, al sur occidente de Medellín, nos comparte parte de sus historias como practicante. Es una persona carismática, sencilla, honesta consigo mismo y con los demás. Tuvimos la oportunidad de conocerlo y de oír sus reflexiones personales de lo que ha hecho el parkour en algunas esferas de su vida.

Empecé fue viendo a la gente practicar por la casa, en Belén Rincón, yo veía la gente practicar, me moralizaba, decía: Me voy a meter en esto. Así que hace aproximadamente dos años, yo empecé a practicar solo, luego mi hermana me metió al Inder, creo que, a principios de la pandemia, que las primeras clases fueron virtuales. Obviamente yo estaba como aburrido porque yo quería ir al parkour park como tal, pero eso me ayudó, las clases virtuales me ayudaron mucho porque practicábamos mucho lo que era propiocepción o equilibrio en casa y todo eso, y ya ahí me fui metiendo hasta que ya empezaron las clases presenciales que eran con el tapabocas. Cuando llegó la presencialidad empecé practicando algunas acrobacias, ya después de haber practicado las acrobacias ya me fui metiendo más como en el deporte como tal que es el parkour, que es el movimiento, pasando de un punto “A” a un punto “B” solamente usando el cuerpo, y ya. Así me fui metiendo más en el parkour y ya llevo dos años. Hoy en día el parkour me ha ayudado mucho, antes cuando era para estudiar era que pereza y a veces llegaba hasta tarde, en cambio en el parkour siempre llevo 5 minutos antes, y siento que ya después de que empecé en el parkour



yo dije: ¡No!, voy a aplicar esto en todo y hace poquito tuve una entrevista de trabajo, llegué incluso 20 minutos antes, que yo dije: No, ya tengo que empezar a mejorar todo esto y fue gracias al parkour. Y no solamente me ha ayudado con la pereza, me ha dado constancia, es que desde que empecé a practicar parkour siempre trato de superarme. Ya últimamente estoy haciendo uno de los saltos más largos, pues de las clases, y me siento más orgulloso de eso, porque todos los días trato de practicar saltos, como superarme pues cada día, y siento que eso fue lo que ha hecho el parkour en mi vida. Soy una persona más responsable, porque a la hora... cómo le explico, no faltar a las clases, siempre cumplir horarios, siento que eso me ha hecho trabajar mucho la responsabilidad. Aunque me parece que abre muchas puertas, no laborales, pero sí físicas, le da a uno mucha más resistencia, por ejemplo, por así decirlo: ¡Que no lo van a robar!, obviamente uno va a poder correr más (*Risas*). Creo que también el parkour me ha ayudado mucho a mentalizarse, incluso a veces llega un punto en el que no sabía qué hacer y cogía un cuaderno y empezaba a dibujar. Y bueno, este pie lo voy a pasar por este lugar como para que se vea más bacano. Y si, eso me ayuda a romper bloqueos mentales, pero obviamente es practicar y practicar y practicar. Este deporte lo pienso practicar hasta el día en que yo diga: ¡Ya no más!, porque como que ya llegaría un nivel en el que ya sienta que no avanzo, o porque ya no veo cómo, qué más qué más hacer.

William

Estudiante de bibliotecología y el participante con mayor edad. Conversador, extrovertido, amigable, solidario y único. Este habitante de la ciudad de la eterna primavera nos dio el placer de escuchar sus historias y reflexiones marcadas por su sello de autenticidad. Compartió con nosotros como si fuéramos sus amigos más cercanos. Su visión singular nos sirvió para ver un poco más allá.

Hace dos años y medio más o menos que práctico. Todo empezó en Buenos Aires, por la unidad deportiva Miraflores. Yo estaba sacando ese día a mi perrita, estamos levantándonos de la pandemia, entonces yo empecé a salir por la cancha de unidad deportiva porque estaba recién pasado por allá, iba con mi perrita sacándola cuando yo vi unos “mansitos” que están en unas colchonetas saltando, y yo: ¡Que elegancia eso!, yo quiero, yo siempre quise aprender a tirar mortales, y eso está muy fácil con colchonetas. Me le acerqué al profe y le dije: Bueno profe, ¿cómo me inscribo?, tiene que mandar tales papeles, eps y todo eso, afiliación, cuenta de servicios públicos, estrato, bueno, mandé todos los documentos y a la otra semana arranque. Entrenando conocí a un amigo que hoy en día es muy reconocido porque ganó el Panamericano este año, Ostén Moon. Él me empezó a invitar a que vamos a entrenar en la calle y yo hágale, de una, y me fui pegando y él fue empezándome a enseñar más cosas y avanzar pues poco a poco. Cuando mi familia se enteró siempre andaban con el *no* a toda hora, con la negación, ante todo, eso es peligroso, se va caer, se va a aporrear, usted no



puede, son el no lo intenté porque vea que usted ya está viejo, y quien le va a dar para que vaya al médico, quien lo va a pagar si pierde un pie. Bueno, los tabúes que maneja siempre la familia. En cambio, los amigos y la gente externa si fue con cierta admiración, como: ¡Uy, qué bacano hermano!, a mí hubiera gustado practicarlos. Antes de empezar con el parkour yo tenía más o menos la edad de 24 años más o menos, y yo tenía muchos miedos, cierto, pero el parkour rompió muchas barreras y muchos tabúes, tabúes como miedo a aporrearme, miedo a lesionarme, creó una fortaleza mental y física en mí y eso me permitió, por así decirlo, destacarme en otras cosas. Me ha permitido conocer una inteligencia corporal, conocer más mi cuerpo, mis movimientos, qué tengo que hacer, y el parkour me ha permitido eso, romper esos miedos y afianzarse como otras fortalezas deportivas. Entonces uno ya si tiene como un manejo en el espacio, si le toca “rotar”, rota más; uno sí siente el cambio de una. Lo otro es la disciplina, y otra cosa es en el aspecto de cómo te decía anteriormente rompe muchos miedos. Ya uno no se pone límites. Yo creo que el parkour ha cambiado mucho, antes, la vieja esencia era como enseñaba David Belle, a desplazarnos por la calle, en los edificios, en cualquier lugar se puede hacer parkour, ya ahora nos quieren encasillar a ciertos parques, o en una competencia, es que tienen que hacer esté, cómo se llama, este “Speed”, entonces nos pone los obstáculos, los “vaults”, y ya. Hoy en día a mí me toca la nueva escuela que ya el Inder toma esos deportes de Adrenalina y le pone a uno colchoneta e implementos, bueno hágalo, pero aquí más seguro. Entonces ya como que no era tan drástico, como hace años. Entonces el parkour tiene muchas maneras de verse, como el arte el desplazamiento, pero también combina el freestyle, qué son las acrobacias y toda esta denominación. A mí me llamo mucho la atención porque no me gustaba la gimnasia porque era muy estética y muy rígida, en cuanto a mucha técnica a ejecutar a la hora de una acrobacia, en cambio el parkour es un poquito más libre a la hora de realizar estas cosas. El parkour es el arte del desplazamiento y también tienes un estilo de vida, porque el parkour genera, como decía David Belle, “ser y durar”, fortalecemos, somos personas útiles, pero también tratamos de durar más en la vida. Entonces para mí eso es un estilo de vida, eso es parkour.

Discusión y conclusiones

Cuadro 1- Categorías centrales de la investigación

Primera etapa	Categorías deductivas		Segunda etapa	Categorías inductivas	
	Experiencia				Identidad
Sentimientos por lo que se hace					
Arte de desplazarse					



“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

	Tecnologías del yo		Institucionalidad	Deportiva	Disciplina moderna
					Encasillados en cada salto
					Tecnología de producción
				Social	En cualquier lugar se puede practicar
					Los giros llaman la atención
					Tecnologías de signos
Dimensiones del desarrollo humano	Neurofisiológica		Crecimiento deportivo	Avanzar en el miedo	
	Cognitiva			Moverse de una manera más conectada	
	Psicoafectiva				
	Moral			Ser y durar	
	Vocacional			Empezamos juntos, terminamos juntos	

Una vez se situó el piso teórico que emerge de la problemática se procedió con la segunda etapa de la investigación que fue la construcción de las categorías inductivas y los hallazgos que estas dejaron. Estas nacen de los dispositivos que se hacen con los participantes. *Como volando, un estilo de para vivir*, parte de las narrativas hechas por los practicantes de parkour, quienes relatan lo que hacen como una vivencia significativa que se materializa como un *estilo de vida* propio que los hace diferentes socialmente. Ese estilo va más allá de la ropa o movimientos determinados, en ella se vinculan historias, palabras y gestos propios de cada vida particular, haciendo que su forma de vivir sea atravesada por la práctica.

Asimismo, los *sentimientos por lo que se hace* revelan un plano sentimental como *pasión* y *amor* por la praxis y todo lo que ella conlleva. Esto muestra cada vez más una visión propia de la disciplina que involucra la esfera emocional como parte fundamental de la experiencia. *Arte de desplazarse* es entendida por los participantes como la construcción estética del parkour, contemplada en características como el *riesgo*, *belleza*, *fluidez* y *adaptabilidad* de la práctica y de lo que esta ha hecho en sus vidas. Lo anterior se asemeja al primer concepto emergente de la interpretación: *Identidad*. Marcús, J. (2011) sostiene que esta es el resultado de un juego de interacciones en el cual el sujeto busca un reconocimiento en tres aspectos: Hacia los otros, de los otros y uno sí mismo. Esta triada parte de la autopercepción que hace el sujeto y que se puede ver en el lenguaje, relatos y las formas en que se narra un acontecimiento. Por tanto, la identidad se construye a partir del orden del relato o la trama de sucesos que estén.

Bajo este cruce, las experiencias significativas marcaron sus vidas, y después posibilitaron una construcción de una identidad individual, colectiva y social que hizo que *eso*, en palabras de Jorge Larrosa, luego se convirtiera en *su parkour*. Además, dentro de su cultura y lenguaje el parkour para todos es *movimiento*. En esta



concepción no hay reglas rígidas preestablecidas, ni acciones de estímulo- respuesta, sino espacios con normas que se crean con los otros en un diálogo permanente, y un lugar en el que los cuerpos interactúan en un mismo sentir. Del mismo modo, la experiencia pasa de ser una emoción ingenua o una pasión pasajera a una identidad singular en la que ellos, otros practicantes y las personas de afuera los reconocen como traceurs.

Por consiguiente, los participantes señalan que su práctica gira en dos corrientes: deportiva y social. En la primera aluden a una concepción de su hacer como una *disciplina moderna*, que cuenta con escenarios, instructores, materiales y demás, profesionalizando y delimitando su práctica como un *deporte* de alto riesgo. Igualmente, en medio de esa visión deportiva dicen que esto hace que los *encasillen en cada salto*, es decir, se trata de asignar el lugar, materiales y movimientos que debe hacer un practicante ya que esto hace parte de una normatividad. Como segunda corriente se entiende la percepción de la práctica como algo libre, *que en cualquier lugar se puede practicar*, no está definida por normas o escenarios sino por interacciones de unos con otros en lugares de mutuo acuerdo, los cuales pueden variar dependiendo de las intenciones de cada uno. De igual forma, en esta corriente social a las personas externas *los giros les llaman la atención*, ya sea para aprobar o desaprobado la práctica. Alguien externo puede ser la *familia, amigos, conocidos*, quienes toman a los practicantes como *locos*, o como personas de *admirar* por lo que son capaces de hacer.

De estos hallazgos se desprende el concepto de *Institucionalidad*, Mejía, E. D. J. A. (2009,) lo define como el conjunto de producción ideológica orientada a un rendimiento, productividad y/o rentabilidad o progreso, dando como resultado una organización, que en este caso apunta a unos resultados deportivos como lo son los campeonatos, récords, marcas, símbolos, entre otros. Esto nace, tal como lo concibe Brohme, (1982) de un dominio del aspecto físico como principal medio para alcanzar los objetivos planteados. Las prácticas actuales de parkour se inclinan a esa lógica institucional, los encuentros pasaron de ser algo urbano, no establecido, sin tiempo y espacio, a lugares construidos para la práctica, con profesionales especializados en la disciplina y como parte de un programa social, deportivo y cultural. Como resultado de esa institucionalidad, el parkour, desde la visión social de Michael, F. (1990) se divide en dos: Vieja escuela y nueva escuela. La vieja escuela buscaba el desplazamiento y la práctica en sí como algo altruista, como una forma de *conocerse a sí mismo*. La nueva escuela por su parte hace que cada practicante *se preocupe por sí mismo*, por lo que este puede o no hacer, para eso se crean espacios, momentos y una cultura física en torno a la práctica. En síntesis, lo institucional en el parkour tiene dos diferentes *tecnologías del yo*, la vieja escuela es una *tecnología de signos*, entendida como la práctica que ayuda a conocerse, mientras que la nueva escuela es una *tecnología de producción*, donde su fin último es generar deportistas, institucionalizar,



delimita, codifica y regula la práctica desde componentes como las clases, movimientos o escenarios, hasta aspectos externos como las pruebas o demostraciones.

Por último, los relatos dejan entrever que esos movimientos arriesgados ayudan a *avanzar en el miedo*, a desarrollarse neuronal y fisiológicamente, esta no solo *rompe barreras mentales*, también, hace lo mismo con los *tabúes* y *bloqueos* que da el hacer esa práctica. Allí los participantes asimilan su hacer como forma de *superar los miedos*, de no *pensar en nada*, de *desbloquearse* mentalmente para poder hacer un movimiento. Ese acto de desplazarse hace que el cuerpo pueda *moverse de una manera más conectada*. El poder ejecutar una habilidad o destreza crea *una conciencia corporal*, que posteriormente se convierte en un desarrollo *cognitivo* que permite pasar *de un punto A hasta un punto B* en *armonía* entre la mente, cuerpo y emociones. Ese estímulo genera sentimientos como la *superación*, importantes para la ejecución de movimientos que permiten *usar el cuerpo* en el *aire*. *Ser y durar*, se vincula con el desarrollo ético que consideran los practicante actores protagónicos en su accionar. Estos van de la mano de sentencias como *un durar más en la vida*, *forma de desplazamiento*, *aplicar todo esto*, y *fortalecemos para vivir más*, reglas personales que producen unos límites éticos, subjetivos y deportivos para cada traceurs. Asimismo, *empezamos juntos*, *terminamos juntos* refleja un desarrollo socioafectivo entre los participantes. Estos ven en los espacios de interacción, ya sea fuera o dentro de la clase, una forma de *enseñar más y avanzar*, en donde cada encuentro se *busca a alguien* que transita entre maestro y educador, y que tiene la capacidad de *hacer bulla*, es decir, de involucrarse con el otro de forma afectiva.

Los espacios de entrenamiento generan una relación horizontal en donde la *admiración* de unos a otros crea un vínculo de fraternidad. Lo anterior permite emigrar hacia el concepto de *crecimiento deportivo* que es, como dice Aceti, *et al.* (2015) un aumento integral y armonioso de la humanidad de toda persona que realiza una actividad deportiva, esto para desarrollar su ser como una unidad. Los relatos de los practicantes mostraron un *crecimiento* en esa humanidad que va más allá de la técnica, y en algunas dimensiones como la neurofisiológica, cognitiva, socioafectiva y ética se observa un desarrollo de *forma directa*. De igual forma, la dimensión vocacional, aunque de forma *inconsciente*, complementa ese crecimiento ya que los practicantes ven en su quehacer una profesión que requiere desarrollar su ser al igual que se desarrolla el cuerpo.

Las narrativas de estos practicantes permiten construir una identidad singular en cada uno, marcada no solo por lo deportivo, sino que en medio de los saltos hay una experiencia que deja ver un practicante afectivo, corporal, ético, cognitivo y social que busca crecer y reconstruir *eso* que se llama parkour. Aunque la *tecnología de producción*, que responde a los intereses y demandas de lo institucional, está creciendo cada vez más en el parkour, los relatos de los seis practicantes permiten ver



una *tecnología de signos*, donde el practicante buscan conocerse a sí mismos, reflexionar sobre lo que hacen y dar un sentido a *eso que le pasa*, a eso que es su *parkour*. Se les recomienda a los investigadores que deseen continuar ampliar el objeto de estudio en otras poblaciones fuera de las clases establecidas por instituciones. Del mismo modo, se le recomienda al Inder de Medellín, y a quienes administran la estrategia Adrenalina, tener en cuenta las *voces* de los usuarios a la hora de ofrecer o facilitar un servicio. No solo como un componente más de la administración sino como un complemento de la tarea social que hacen y es la de formar ciudadanos íntegros y humanos.

Referencias bibliográficas

- Aceti, E., Castelli, L., López, C., Moggi, J., Lamonedá, J., Ziegler, J., & Heid, S. (2015). Desarrollo social a través del deporte.
- Appell, M. (2005, May). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2, pp. 1-27). DEU.
- Bolívar, A. y otros. (1998): La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada, FORCE.
- Bolívar, A; Domingo, J Y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.
- Bolívar, A., & Segovia, J (2018). La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica*, 3(9), 796-813.
- Cardona, L., Avendaño, F., & Marín, J. (2021). Prácticas emergentes en actividad física y deporte. *Información tecnológica*, 32(3), 149-158.
- Cortés, J, Perea, I, & Sarmiento, J. (2019). Parkour y movimiento humano. Sentidos y significados de su práctica en Bogotá. *Convergencia*, 26(79).
- Daskalaki, M., Stara, A., E Imas, M. (2008). La 'Organización Parkour': habitabilidad de espacios corporativos. *Cultura y organización*, 14 (1), 49-64.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage.
- García, H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.
- Goodson, I. (2010): *Narrative Learning*. New York, Routledge.
- Kidder, J. (2012). Parkour, la apropiación afectiva del espacio urbano, y la dialéctica real / virtual. *Ciudad y comunidad*, 11 (3), 229-253.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, núm. 19, p. 87-112.



“Traceurs. Narrativas de una práctica corporal en adolescentes del programa Adrenalina del INDER de la ciudad de Medellín” Andrés Mora Pérez, María Cristina García Gómez, Andrés Felipe Correa Castaño y Andrés Sanchez Echeverri / pp. 64-81

- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis. Revista Latinoamericana*, (23).
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1).
- Michael, F. (1990). Tecnologías del yo. *Barcelona España, Editorial Paidós*.
- Murillo, J. (2020). Prácticas corporales alternativas: parkour, una forma de ser en la ciudad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 411-416.
- Sampayo, D. (2005). Umparkour. Artículos y foros de parkour. 1-10.
- Taylor, S. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. *Taylor, SJ, Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós*.

Notas

¹Licenciado en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; integrante del grupo de investigación COMAEFI del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

²Magíster en educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales. Docente investigadora del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, integrante del grupo de investigación COMAEFI (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- Medellín).

³Magíster en motricidad y desarrollo humano de la Universidad de Antioquia. Docente investigador del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, integrante del grupo de investigación COMAEFI (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- Medellín).

⁴Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; integrante del grupo de investigación COMAEFI.



**POLÍTICA PÚBLICA, ESCUELA TÉCNICA Y REFORMA EDUCATIVA:
NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS QUE (RE) CONFIGURAN UNA VISIÓN**

**PUBLIC POLICY, TECHNICAL SCHOOL AND EDUCATIONAL REFORM:
NARRATIVES OF EXPERIENCES THAT (RE) SHAPE A VISION**

**POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA TÉCNICA E REFORMA EDUCACIONAL:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS QUE (RE) MOLDAM UMA VISÃO**

Lidia Quintana¹
Jonathan Aguirre²

Resumen: En este artículo se aborda la riqueza de las narrativas (auto) biográficas para ahondar en las incidencias de las políticas públicas dentro del campo educativo. A partir de las primeras inmersiones en dos relatos de docentes de una escuela técnica del Conurbano Bonaerense, se reconstruyen sus vivencias y reflexiones en torno a las relaciones entre formación técnica secundaria y Reforma Educativa.

Palabras claves: narrativas (auto) biográficas; reforma educativa; educación técnica; política educativa

Abstract: This article addresses the richness of (self) biographical narratives to delve into the incidence of public policies within the educational field. From the first immersions in two stories of teachers of a technical school of the Buenos Aires Conurbano, their experiences and reflections on the relationships between secondary technical training and educational reform

Keywords: (self) biographical narratives; educational reform; technical education- Educational policy

Resumo: Este artigo aborda a riqueza de narrativas (auto)biográficas para aprofundar a incidência de políticas públicas no campo educacional. A partir das primeiras imersões em duas histórias de professores de uma escola técnica do Conurbano de Buenos Aires, suas experiências e reflexões sobre as relações entre a formação técnica secundária, o mundo do trabalho e os ciclos de industrialização em nosso país são reconstruídos.

Palavras-chave: narrativas (auto) biográficas; reforma educativa; educação técnica; política educacional

Recepción: 13/04/2023

Evaluado: 20/04/2023

Aceptación: 16/05/2023

Introducción

El artículo que presentamos se desprende de las primeras indagaciones resultantes de la tesis de doctorado *“La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires»* dirigido por el Dr. Jonathan Aguirre, dentro del Programa Específico de Formación de Investigadorxs en Narrativas (Auto) Biográficas en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Rosario. El problema fundamental que se aborda en la mencionada investigación doctoral es la articulación compleja y conflictiva de la traducción en la práctica y la puesta en acto de políticas públicas reformadoras dentro de los distintos niveles del sistema educativo argentino, específicamente en el nivel técnico en una localidad del Conurbano Bonaerense.

Proponer un estudio sobre la Escuela Técnica en Argentina, y sobre todo en la etapa de la reforma educativa neoliberal en la década de los años 90 del siglo pasado, no resulta tarea fácil. Diferentes procesos históricos posicionaron a la actual modalidad Técnico-Profesional en diferentes perspectivas, íntimamente relacionadas con los proyectos educativos en pugna y éstos-a su vez- dentro de un complejo entramado sociopolítico y cultural complejo y dinámico. Las huellas de la “vieja escuela industrial” se mantenían frente a las intencionalidades de políticas públicas sostenidas desde una visión estatal muy distinta al contexto que dieron origen a las primeras experiencias de enseñanza técnica en nuestro país. Más de diez años de aplicación de la Reforma Educativa (1993-2005) produjeron en los sistemas educativos provinciales, en las instituciones y en las identidades de lxs propixs docentes profundas marcas. Indagar e interpretar dichas políticas educativas nos permiten complejizar la mirada en relación a las tensiones, los logros y los desafíos que el Estado enfrenta en sus propuestas confrontándolas con las experiencias de lxs sujetxs que vivenciaron y materializaron dichas políticas en los diversos territorios.

Estamos en tiempos de memorialización en el sentido de buscar el rescate del pasado con cierta mirada nostálgica o ejemplificadora (Ramallo, 2019). Esta mirada se ha extendido en el campo de la Historia de la Educación dentro de una matriz normalizadora propia del rigor científico de raíz occidental. La historia de la Educación Técnica por su parte, ha sido enlazada muchas veces en su relación con el universo productivo o bien subrayando su íntima relación entre el saber y el saber-hacer fuera de los límites del pensamiento académico o enciclopedista alrededor de la ambivalencia entre racionalidad técnica y racionalidad productiva (Gallart, 1985, 2003; Olmos, 2008; Maturo, 2014; Gómez Orsini, 2020).

Aún hoy al pensar (se) la Escuela Técnica se realiza en función de asociarla con las tareas específicas de ciertas modalidades o ramas relacionadas con el mundo del trabajo, con un quehacer predominantemente masculino o bien tensionando sus momentos según el devenir de las políticas públicas desplegadas (Gallart, 2003; Maturo, 2014; Gómez Orsini, 2015) Es innegable la relación entre el desarrollo de las dinámicas institucionales educativas técnicas y las diversas emergencias de cada período en el que predominaron políticas favorables tanto como otras que apelaron a su cuasi descomposición.

Sin embargo, se puede enriquecer dicha mirada cuando esos relatos del pasado reciente son abordados desde la narrativa (Bolívar, 2016; Mischia, 2020; Porta y Aguirre, 2020; Porta y Ramallo, 2019; Ramallo, 2019; Sardi, 2013; Suarez, 2007; Yedaide, 2016; Souza, 2020) pues adquieren una inmensa potencialidad en tanto nos aproximan a formas más vividas, sensibles y reflexivas de las prácticas educativas. Habitar las distintas (micro) historias “expande lo vivido, lo imaginado y lo afectivo, la vulnera en transformaciones, inconsciente de sus sucesivas manipulaciones y susceptible de permanecer latente durante largos períodos como así también de bruscos despertares. Lejos de aseverar “el” relato histórico, la narrativa y la pedagogía crítica interpelan los usos y los sentidos del pasado en nuestro cotidiano e inmediatez.” (Ramallo, 2019: 221-222).

Marco metodológico

Para incursionar en el abordaje de la incidencia de las políticas reformadoras dentro de la escuela técnica desde una escala local se ha privilegiado el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, 2016; Denzin y Lincoln, 2008; Mischia, 2020; Porta y Aguirre, 2020; Porta y Ramallo, 2019; Sardi, 2013; Suarez, 2007; Yedaide, 2016; Souza, 2020) en tanto aporta posibilidades enriquecedoras para ahondar en las dinámicas institucionales de las escuelas técnicas y además y sobre todo nos permiten analizar los posicionamientos ético-políticos-pedagógicos de los docentes quienes fueron protagonistas directos de las políticas reformadoras en un nivel muy particular, las escuelas técnicas bonaerenses.

Desde esta perspectiva durante los meses de diciembre de 2022 a marzo de 2023 se realizaron entrevistas en profundidad con docentes jubilados que transitaban su vida profesional durante la etapa de la denominada Reforma Educativa y que enseñaron en la primera escuela técnica de la localidad bonaerense de Florencio Varela cuyos orígenes se remontan a agosto de 1974. Con la orientación de una guía de preguntas se desarrollaron en los encuentros núcleos temáticos considerados fundamentales para caracterizar las incidencias de dichas políticas públicas dentro del nivel. Se desplegaron durante los diálogos importantes consideraciones relacionadas con las tensiones y las potencialidades que la Reforma produjo en dimensiones curriculares, institucionales y sobre todo en las biografías de los entrevistados. Los registros de audio se complementaron con apuntes en el Cuaderno de bitácora rescatando pormenores y sensaciones percibidas durante las entrevistas. La posterior desgrabación del material permitió detenerse con mayor detalle en la narrativa de aquellas experiencias consideradas más valiosas por Claudio y por Alfredo, dos de los educadores técnicos que brindaron voluntaria y generosamente sus relatos.

Hallazgos

Dentro de los hallazgos considerados más relevantes a partir del análisis desde el enfoque biográfico-narrativo resulta importante mencionar la inmersión en recuerdos y memorias muy potentes y vigentes aún hoy que se proyectan en las reflexiones expresadas durante las entrevistas a modo de expansión biográfica (Porta, 2020). Ambos relatos denotan una “narrativa de sí” desde versiones que los sujetos hacen atravesando casi tres décadas de existencia y dando cuenta de sus formas de contar, comprender,

imaginar y proyectar(se) en el mundo desde su oficio de enseñar (González González, 2021; PortaVázquez y Alegre, 2022).

En cada uno de los relatos que se presentan se va produciendo ese corrimiento de la introspección, de la mirada íntima de ciertos recuerdos hacia una mirada analítica sobre dimensiones complejas de la vida personal y social. Así las dimensiones de los afectos, del tránsito dentro de las instituciones de educación técnica secundaria, los avatares de la vida profesional y los acontecimientos macro- sociales se van implicando en tramas imbricadas en temporalidades, espacios y socialidades múltiples del que dan cuenta las narrativas (Alegre y Porta Vázquez, 2022). El primer relato de Claudio R. desanda reflexivamente una verdadera resignificación identitaria (Urbano, 2011; Alegre y Porta Vázquez, 2022) de su “ser educador y militante” durante el comienzo de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 dentro del ámbito técnico vareense. En un proceso de (re)configuración, las historias cruzadas de otrxs con la propia vida de Claudio R. durante los años 90 va conformando una dinámica donde el sujeto “se reconoce como un sujeto expuesto, constituido en una singularidad personal y social” (Alegre y Porta Vázquez, 2022: 27).

En el segundo relato la intensidad narrativa se agudiza con la apelación a los sentidos de las políticas públicas dentro de la cultura escolar desde una vertiente sociocultural (Perrupato, 2019) y donde el enfoque narrativo nos devela las interpretaciones que los propios sujetos hacen de sus prácticas desde la reflexividad, la construcción subjetiva en el tiempo y la reconstrucción de sus vivencias en relación con otros. Sin duda que aparece un viraje en relación al posicionamiento del narrador (Porta y Aguirre, 2020; Souza, 2020) que se transforma en autor de su propio conocimiento, de sí mismo y también de otros, de las vidas comunes que comparte dándoles un sentido profundo. Se trata de la profundidad del relato de Alfredo S. donde re-significa el alcance de las políticas públicas en relación al vínculo con el mandato socio-educativo de la Escuela Técnica que es-aún hoy-parte indiscutible de su vida. Aquí la construcción identitaria se resignifica en clave social asociándolo al de proyecto individual (de lxs estudiantes técnicxs), social (de la comunidad vareense) y político (la idea-fuerza de país desarrollado e industrializado). En tramas que entrelazan vida, formación y docencia (Porta y Aguirre, 2020) aparece fuertemente articulado el sentido complejo de la educación dentro de una visión integrada (o no) de la sociedad.

Algunos de esos retazos fragmentarios de ambas entrevistas son presentados a continuación a fin de aportar a estos primeros hallazgos.

Con su mirada fija en sus propias manos, con gesto reflexivo entre preocupado y cavilante, Claudio R. cuenta su trayectoria educativa que se inició en 1995 con una suplencia como preceptor en una localidad del Conurbano Bonaerense. Se define como “educador de una escuela técnica”. Para él la Educación Técnica es fundamental para el desarrollo productivo del país. Para Claudio “la Escuela Técnica sufrió en los 90 un gran desarraigo...Desaparece el CONET...Los 90 significó no defender la industrialización del país...Una industrialización que debe estar acompañada por una inclusión social”

El CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) fue creado por Ley Nro. 15.240 en 1959 siendo un organismo autárquico encargado de organizar la enseñanza técnica y

profesional en todo nuestro país. La transferencia de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires ante el nuevo escenario establecido por la Ley Federal de Educación (1993) determinó una nueva estructura desapareciendo el CONET y creándose el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) por decreto 606/95 y que sigue vigente aún hoy.

El relato de Claudio gira entonces en enfatizar una sensación de pérdida de un modo de organización de la enseñanza técnica que atravesó la etapa del desarrollismo de fines de los años 50 y principios del 60 donde el CONET- que él recuerda- fue fundamental para el establecimiento de escuelas técnicas en el territorio nacional. Todas las escuelas funcionaron bajo su órbita. El CONET estaba integrado por representantes de las asociaciones de empresarios industriales, sindicatos y los Ministerios de Educación y de Trabajo. Se atendía la fuerte demanda social por educación técnica con ciertas dificultades para adaptar las necesidades tecnológicas cada vez más presentes. (Gallart, 2003).

Aparece entonces en el relato de Claudio la asociación de la Educación Técnica con el acompañamiento a políticas de modernización e industrialización durante el peronismo y el desarrollismo donde el sistema técnico contó con una gran demanda social “con un pasado de expansión industrial, pero en un presente con escasas posibilidades de inversión y modernización” (Gallart, 2003, p. 42). El contexto político de inestabilidad institucional, con alternancia de gobiernos democráticos débiles o debilitados junto a golpes de Estado de signo represivo durante todo el siglo XX fue jalonando etapas donde el desarrollo de la escuela técnica se fue aislando de su relación con los procesos de industrialización cada vez más discontinuos. Además la autonomía de las ENET dentro del marco del CONET con presupuesto propio influyó para que la adaptación a la nueva política reformadora de los 90 fuese muy dificultosa (Gallart, 2003).

Es entonces que esa fuerte sensación de “*desarraigo*” alude fuertemente a encontrarse dentro de un territorio desconcertante, sin referencias anteriores...sin raíz.El atravesamiento del poder en la educación acompaña el relato de Claudio quien se asume como sujeto político comprometido: recorrió las escuelas técnicas de Florencio Varela en carácter de referente de AMET (Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica) entre 2011 y 2020.Se define también peronista:

“con el derecho de poder elegir que tiene...”

“Me costaba entender, interpretar que un gobierno peronista se haya asociado con el neoliberalismo (pausa mientras mira sus manos) Siempre tuve la idea, hasta que me acomodé, en la cabeza que el presidente Menem tenía un lápiz bajo el poncho ¿no? Nunca tuvo el lápiz bajo el poncho.

Y lo que yo sentí, lo que yo percibí en ese momento trabajando en el 96, 97, 98 en una escuela técnica y vi por dónde venía la mano...

-¿De qué tomaste conciencia Claudio?

-Justamente de esa palabra “*desarraigo*”, desarraigo de la educación pública, desarraigo de la educación técnico-profesional...Exclusión, exclusión social y económica. No fui el único. No olvidemos que Carlos Saúl Menem fue reelecto.

Mi gran conclusión hoy es que en ese momento era profundizar la militancia sin dejar mi trabajo. En lo personal dependo de mi capacitación y de lo que hago en la educación. Para tomar conciencia de ese desarraigo me llevo ese lapso para darme cuenta...”

Aquí el relato cobra una resonancia muy particular donde Claudio se auto-percibe y narra como un protagonista que va descubriendo junto a otros –en el devenir de los 90- una conciencia de resistencia muchas veces silenciada. Y también con ecos hacia la actualidad en ese devenir-experiencia en la lucha contra un modelo que considera –siente-percibe ajeno a la propia ideología del gobierno que eligió.

Siguiendo a Yedaide (2016) se trata de prácticas de autorización discursiva donde podemos apreciar otros modos de ver y conocer que han sido velados, rechazados o desconocidos. En ese habitar su propio relato, Claudio R. va re-creando a la escuela como espacio público de disputas y de luchas por definiciones muy claras para él pero que se fueron co-construyendo al calor de las resistencias, las reflexiones y que se proyectan al futuro como horizontes de posibilidades contenidas en valores (inclusión social, justicia, identidad entre otras) porque

En efecto, narrar pedagógicamente la historia es comprender la función política de la narrativa en el duelo de relatos, en una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Una pedagogía en la historia se aparta de la neutralidad cientificista y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a los contextos inmediatos. Entonces el pasado es interpelado por los usos de sus representaciones e intervenciones en nuestra inmediatez (Ramallo, 2019, p.223).

“Debo felicitar a mis compañeros de SUTEBA...Cuando tomo conciencia también empiezo a moverme y a pelear y a profundizar. Y mi otra conclusión después de mi actividad sindical es que hay que meterse, hay que luchar. Hay que ir un poco más allá desde lo que uno lo ve; hay que profundizar. Siempre hay que profundizar y ver lo que es justo para uno, la conciencia plena...”

Es así que frente a la sensación de “des-arraigo” que la política educativa menemista formulaba para la educación en general, un preceptor va des-hilvanando desde el ayer esa construcción de su labor sindical-educativa en clave militante. Esta construcción se va realizando en colectivo en tanto respuesta a formas y prácticas de des-valorización. Así tal como señalan Denzin y Lincoln (2008) se comunican en las narrativas pensamientos, pensares, emociones y vivencias que se comprometen-en este caso del relato- con esa justicia social defendida por Claudio y otrxs compañerxs frente a las pretensiones neoliberales individualistas. El enfoque más cercano a cada sujeto y sus experiencias va delineando relatos más minuciosos, sutiles y abarcativos rupturando visiones dicotómicas propias del discurso científico estandarizado.

A lo largo de la entrevista Claudio va desplegando una conversación con su pasado reciente, una verdadera auto-reflexión donde su “yo” va transformándose en un “Nosotros” activado por esa militancia en pensamientos y en acción que va relatando a medida que señala lugares, nombres y prácticas urdidas entre pasillos y talleres de esa escuela técnica bonaerense que transitó. Su militancia sindical docente cobra sentido de

pertenencia al referenciarse en otras luchas colectivas como la Carpa Blanca de 1003 días iniciada el 2 de abril de 1997 por CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) del que formaba parte SUTEBA (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires) la cual constituyó un catalizador de las políticas opositoras al segundo gobierno (do Campo, 2020) de quien “no tenía el lápiz bajo el poncho”.

Una de las sensaciones recurrentes en las entrevistas es la situación de inquietud y de inseguridad frente a las propuestas de las políticas reformistas. Con fuerte arraigo en las prácticas, los docentes manifiestan al recordar aquellos años las enormes dificultades por las que atravesaron al contar con pocos recursos, pocas expectativas de futuro frente al despliegue de políticas económicas aperturistas que impulsaron una mayor curva de desindustrialización.

En palabras de Alfredo S. por entonces profesor:

“En ese momento...era profesor de una escuela técnica, en la técnica X de Florencio Varela...fueron momentos difíciles. En realidad la escuela técnica siempre se piensa como una formación integral. Partamos de la base ¿no? También la proyección de los estudiantes y las estudiantes en el mundo del trabajo y por supuesto que puedan continuar estudios. Y lo que hace precisamente a la inserción en el mundo del trabajo de los y las estudiantes la complejidad pasaba por el momento que transitaba el socio-productivo que era devastador. La industria nacional estaba en un momento muy duro, muy terrible y la pregunta que nos hacíamos era: estos estudiantes y estas estudiantes, egresados técnicos y técnicas ¿a dónde van a ir a trabajar?”

Esta última pregunta crucial “¿a dónde van a ir a trabajar?” plantea la íntima relación que la formación técnica guarda con el mundo del trabajo y la producción. Las secuelas del modelo neoliberal se perfilaban en las trayectorias de egresadas y egresados en términos de presente y de futuro.

Entre 1991 y 1995 las transformaciones estructurales a nivel económico abarcaron las privatizaciones de grandes empresas estatales (ferrocarriles, teléfonos, luz, gas entre otros), la apertura del mercado interno a las importaciones con un cambio fijo junto al mantenimiento del gasto público en una vorágine de fuerte crecimiento sin aumento del empleo. El período 1995 fue delineando el ciclo de crisis incontenible que derivó en la debacle del 2001. De la etapa de “pizza con champán” se pasaba al escenario de desempleo y recesión.

“El mercado de trabajo en general y particularmente para los jóvenes (que suelen duplicar el índice total de desocupación) dificultó la inserción laboral de todos...” (Gallart, 2003, p. 134).

Relata Alfredo S.:

“El contexto nos condicionaba porque la proyección de la Escuela técnica siempre se piensa desde el inicio de las trayectorias de los chicos y las chicas en primer año de su formación técnica. Entonces recuerdo, como fotos no? del momento que era tratar de hacer con los pocos recursos que teníamos formar técnicos profesionales y técnicas

profesionales digo con recursos muy limitados y además con la desazón de pensar en esa proyección que veníamos en un punto trunca, dificultosa, mínima. El contraste con el hoy. Hoy tenemos un país industrializado. Yo no puedo de dejar de recordar cuando aún con el comienzo de la pandemia año 2020, el presidente de la Nación inauguraba empresas. Y se habría empresas y se generaban fuentes de trabajo.

Y en contexto la Educación Técnica toma otra relevancia, no en sí misma como fuente de (¿...?) sino en la proyección como decía recién como egresados y egresadas pensando en desde lo personal de cada uno de ellos sino desde el colectivo, como país como provincia, como distrito. Pensar en el crecimiento del país pasa por muchos aspectos pero uno, sin lugar a dudas pasa por la industrialización. No pensar en un país donde se generen materias primas y no se elabore, en un país que importe bueno no...Pensamos en un país industrializado y para eso la Educación Técnica es fundamental. Es como un círculo virtuoso ¿no? Cuando más egresados y egresadas técnicas tenemos más podemos fortalecer la industria nacional y cuanto más fuerte es la industria nacional más se fortalece la Escuela Técnica.”

En cierto paralelismo con la narrativa de Claudio, este relato enlaza poderosamente ese pasado reciente conflictivo con una orientación en política pública considerada restrictiva y se proyecta concretamente en la actualidad donde otra gestión del mismo signo político pero en otra coyuntura (tan inédita como la provocada por la pandemia del COVID 19) genera otras condiciones posibles para esa articulación entre subsistema educativo técnico y sistema productivo del país. Aparece la figura del “círculo virtuoso” donde se relacionan educación y trabajo contra otras formas discursivas que enfatizan la mercantilización educativa (Olmos, 2008)

Emergen entonces desde las narrativas disputas por el control de los sentidos posibles en la Educación Técnica (y también en la educación en general) donde resulta innegable el rol del Estado, los discursos públicos dominantes, las representaciones de los diversos actores educativos y las vivencias profundas que se transmiten en las narrativas. Es entonces que -siguiendo estos extractos de dos entrevistas realizadas a dos docentes - podemos abordar algunos aspectos de la dimensión política de las políticas educativas desde las voces (afirmativas, reflexivas, disidentes, resistentes, sobrevivientes, voces otras) de quienes debieron (sobre)llevar dichas políticas en otras etapas anteriores a la actualidad. De ese pasado- no tan alejado -emergen estas narrativas presencializadas en afirmaciones que no sólo parte del espacio reflexivo personal sino que recogen formas de pensar, de actuar, de protagonizar y habitar las historias propias y con otrxs.

La narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia. En este sentido, configura la memoria en un ejercicio de elaboración de las experiencias desde registros sensibles, con ritmos en espiral (de ida y de vuelta) y desde una experiencia elaborada por quienes narran sin caer en registros estrictamente documentales del orden administrativo, institucionalizado o gubernamental. El tiempo presente se referencia con el recuerdo porque interfiere, actúa, disloca los significados que se traen del pasado. La memoria narrada es una construcción tensa que forma parte de nuestras formas de percibir, de comprender y significar los sentidos del ahora para proyectarlos hacia el futuro (Sardi, 2013). No en vano en el relato de Alfredo se concatenan los

sentidos diversos de “proyecto”: proyectos personales de las y los estudiantes técnicos (durante los noventa sin horizonte laboral tanto como en estos últimos años pospandémicos) junto a un proyecto de país industrializado de la mano de la educación. Bolívar (2016) nos advierte sobre la necesidad de integrar la subjetividad en una nueva política desde una visión “poscrítica” en el sentido del retorno de las voces propias de quienes construyen sus propias vidas con (o no) a otrxs. La ampliación del espacio biográfico dentro del campo de las narrativas en educación plantea abordajes más “jugados” dentro de territorios muchas veces inaccesibles a esas voces docentes. Porque el espacio propiamente áulico ha sido concebido como territorio neutral. Los talleres y las aulas en las instituciones técnicas son vistas –desde el sentido común– en tanto espacio de labor, de tareas materializadas sin intermediación reflexiva. Es la tarea cotidiana de docentes y estudiantes la que va enhebrando historias muchas veces no registradas desde investigaciones de corte cuantitativo.

La investigación biográfico-narrativa entonces constituye una poderosa herramienta para bucear en los mundos identitarios, “de las gentes “sin voz”, de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar, 2016, p.4). También permite un juego de profundizaciones en las diversas temporalidades:

...un diálogo entre tiempos: cronos permitía una pincelada que permitía la ubicación histórica de series significantes; aión o el tiempo psicológico introdujo la poética y la estética, el placer y el deseo; y kairos como tiempo plural y espontáneo, nos acerca a las preguntas filosóficas y a la pregunta ética por el Otro. (Misischia, 2020, p.69).

Las emociones, los cuerpos en interacciones significativas y significantes y las palabras sentidas y rememoradas van acortando distancias en una trama de alteridades (Misischia, 2020) o una pedagogía performativa (Porta y Ramallo, 2019), que deconstruye y desanda esas áreas invisibilizadas por los porcentajes o los índices estadísticos.

Lxs docentes son portadores de historias significativas del currículum escolar en acción, de vivencias y climas institucionales, de relatos donde se pueden vislumbrar huellas de sus prácticas pedagógicas, sus concepciones del mundo escolarizado y sobre los aprendizajes de sus alumnxs entre otras cuestiones. En esos relatos también están presentes sus propias trayectorias de formación como estudiantes, sus sentires y pensares acerca de la tarea dentro de escuelas singulares. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza van construyendo saberes historizados sobre aspectos centrales de la gestión educativa y de la enseñanza.

Y al hablar de sus sueños, proyecciones y realizaciones también nos están relatando con sus propias palabras aspectos centrales, definatorios y no documentados de la construcción escolar del currículum. Contándonos sus historias de enseñanza, entonces, nuestros docentes interlocutores nos estarán narrando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones

acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Suárez, 2007).

Frente a épocas tan vertiginosas y líquidas (Bauman,2006) donde nada es auto-evidente por sí , estos relatos de Claudio y Alfredo rescatan particularidades densas de pensamientos co-construidos dentro del campo educativo durante más de treinta años donde los tiempos y los espacios escolarizados fueron atravesados por propuestas reformadoras en sus enunciados pero que fueron siendo articuladas de modos muy distintos según los contextos locales, los deseos, las incertidumbres y esas memorias en disputa (Jelin,2005) sintetizadas en este fragmento:

“Lidia-Alfredo, una última pregunta. Si tuvieras que pensar un material, objeto que simbolice la Escuela Técnica para vos. ¿Cuál sería ese material?

Alfredo S. -En realidad voy a ir a un momento intermedio que son los pañuelos que decían “La Escuela técnica no se toca” Es una etapa más reciente de la historia de nuestro país, de nuestro distrito y de la Escuela Técnica ¿no? Digo está ubicada más cercana en el tiempo, es posterior a la Reforma, es anterior al momento que estamos ahora pero fue un momento que la gestión de ese momento –previa a la gestión de este momento-quiso realizar una modificación curricular que iba en desmedro de la formación de los técnicos, de las técnicas, de los profesionales y de la mano-como te decía antes-de la industrialización del país. Sí creo que como elemento no estoy eligiendo un elemento propio de la modalidad, un elemento físico pero sí simbólico que este pañuelo de “La Escuela Técnica no se toca.”

La materialidad aquí se transforma en metáfora de lucha, de tensiones, de vinculaciones con procesos dolorosos de nuestra historia reciente (los pañuelos) donde el mandato “no se toca” nos hace recordar a ese camino auto-reflexivo de Claudio al ir descubriendo que “hay que meterse, hay que luchar. Hay que ir un poco más allá desde lo que uno lo ve; hay que profundizar. Siempre hay que profundizar y ver lo que es justo para uno, la conciencia plena...”

Conclusiones

Desandando los relatos de dos educadores técnicos de Florencio Varela quienes se asumen protagonistas de un período significativo para el nivel, aparecen muy fuertemente las improntas profundas que las políticas neoliberales de los años 90 han producido dentro del entramado socio-educativo de una localidad del Conurbano bonaerense. También emergen dimensiones afectivas, cognitivas y acciones que permiten vislumbrar algunas de las cuestiones que intenta abordar el trabajo de indagación doctoral acerca de las incidencias de las políticas públicas de la Reforma Educativa desde las narrativas (auto)biográficas de docentes jubiladxs.

La decisión epistémico-metodológica de recurrir a la narrativa (auto)biográfica halla su validación en los aportes que estos relatos abren. No se pretende una descripción lineal ni versiones únicas sino la recuperación de voces experimentadas en las prácticas cotidianas dentro de aulas y talleres. Estos primeros abordajes permiten sumergirnos en formas de pensar, de sentir y de actuar de sujetos que se narran a sí mismos y también narran una etapa controversial de nuestra educación contemporánea. En las preguntas de las entrevistas aparecieron preocupaciones sobre las formas de recepción de la mencionada reforma, las respuestas diversas que oscilaron entre la incertidumbre, la sensación de pérdida de una identidad sentida, la resistencia, la emergencia de respuestas en términos colectivos y también la sensación de inestabilidad y de esperanza. Estas narrativas proponen afirmaciones reflexivas de educadores que se sintieron interpelados por una propuesta de política pública que atravesó sus vidas dentro de un entramado social, cultural y político signado por la incertidumbre, los cambios y los múltiples sentidos en pugna (rol del Estado, fines de la educación técnica, prácticas sociales, sentidos políticos). Estas experiencias contadas décadas después son recuperadas desde sus ciclos vitales y son re-significadas desde una visión de presente y de futuro. Se transforman en legado, en aportes a una construcción de nuevos sentidos para las prácticas educativas dentro del nivel técnico.

En el discurrir de esas vidas que son también narración (Ricoeur, 1983) se van encontrando las relaciones íntimas entre pasado, presente y futuro en términos de (auto) conciencia, subjetivación y sentidos de pertenencia y de proyectos para sí y para/con lxs otrxs. En la tarea de ir develando tensiones, potencialidades, logros y fracasos de políticas públicas en el campo educativo, la investigación educativa desde la perspectiva de la narrativa (auto) biográfica ofrece posibilidades de rastrear profundamente esas huellas, develar intencionalidades, vernos a nosotros mismos significativamente porque nos habilita a seguir cuestionando, desestabilizando discursos únicos y potenciando la imaginación creadora.

En esos intersticios epistémicos-metodológicos potentes de los hallazgos narrativos (Porta, Aguirre, 2020) donde se cruzan vidas aparecen preguntas, cuestiones vitales y el tesoro del legado y de la innovación en esa trasmisión de relatos. Es entonces que las diversas formas de abordaje de las narrativas se nutren de distintas tradiciones expresando la riqueza de lo original, la ruptura con las prenociones o presupuestos de corte moderno y abriendo la posibilidad del espacio biográfico-narrativo como dimensión de comprensión e interpretación de vidas siempre valiosas y dignas de ser contadas...porque somos narración vívida re-significando mundos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. y Porta Vázquez, L. (2022). Narrativa de sí: conceptos e ideas que ayudan a recorrer su construcción conceptual. En *Entramados*, vol. 9, Nro. 12, julio-diciembre.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional” En *Revista*

- Internacional de Educación Superior. Disponible en <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>
- Denzin, N y Lincoln, I. (Comps.) (2008). Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Do Campo, D. (2020). Tesis: Historia reciente y educación. La Carpa Blanca en tiempos del neoliberalismo (1997-1999). MHC-UNGS
- Gallart, M. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Buenos Aires: CENEP.
- (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En Gallart, M.; Miranda Oyarzún y otros, Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gómez Orsini, L. (2015). Bases y estadísticas para educación técnico profesional del siglo XXI. Córdoba: Eudecor.
- González González, M. A. (2021). Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación. Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Jelin, E. (2005). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 63-77.
- Olmos, Liliana (2008). Educación política en contexto. Veinticinco años de Reformas Educativas en Argentina. Recuperado de <https://doi.org/rie480695>
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Narrativas, Autobiografía y Educación.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto) biográficos y (auto) etnográficos en investigaciones educativas. Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. En Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Verdad, Nro. 77, julio-diciembre 2020-ISSN online: 2600-5786.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. En Revista Praxis Educativa, 23 (3).
- Ramallo, F. (2029). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía. *Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación, 27(2).
- Ricoeur, P. (1983). Tiempo y Narración. Tomo 1. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sardi, (2013). Escribir la práctica, Inscribir la experiencia, Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, CIIFE, Vol. 2.
- Souza, E. (2020). Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga.



- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Dirección Daniel Hugo Suárez, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Urbano, C. (2011). Re-significación identitaria y devenir en el curso vital. En: J. Yuni, (Comp.), La vejez en el curso de la vida. Catamarca: Encuentro Grupo Editor. Facultad de Humanidades UNCa.
- Yedaide, M. (2016). El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Facultad de Humanidades. UNMdP. Tesis Doctoral. Rosario, UNR. INET <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

Notas

¹Quintana Lidia. Mg., Docente, tutora de Tramo Pedagógico en UTN, doctoranda en Programa Específico de Formación de Investigadorxs en Narrativas (Auto) Biográficas en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNR (lidialaprofe5@gmail.com)

²Aguirre Jonathan. PhD, Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. (Argentina) (aguirrejonathanmdp@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>)



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

VIVIR Y CONTAR CON LA PIEL: NARRACIONES DE LAS PERCEPCIONES QUE TIENEN DE SU IMAGEN CORPORAL ESTUDIANTES QUE SE HAN REALIZADO MODIFICACIONES EN SU CUERPO¹

LIVING AND COUNTING WITH THE SKIN: NARRATIONS OF THE PERCEPTION OF THEIR BODY IMAGE BY STUDENTS WHO HAVE MADE MODIFICATIONS TO THEIR BODY

VIVENDO E CONTADO COM A PELE: NARRATIVAS DA PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL POR ESTUDANTES QUE FIZERAM MODIFICAÇÕES NO SEU CORPO

César Augusto Cadavid Valderrama²

María Cristina García Gómez³

Camila Andrea Jiménez Arteaga⁴

Ronald Luna Paternina⁵

Andrés Mora Pérez⁶

Resumen

Las modificaciones corporales están tomando cada vez más fuerza entre los jóvenes y adolescentes quienes recurren a ellas para hacer un cambio en su cuerpo. Asimismo, esta práctica se puede ver en escenarios como la escuela, en donde los estudiantes apuestan por formas estéticas como piercings, tatuajes o expansores. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación tiene que ver con interpretar las percepciones que tienen de su imagen corporal los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa la piedad de la ciudad de Medellín, que se han realizado modificaciones en su cuerpo. La metodología tiene un enfoque cualitativo-narrativo y se utilizan la encuesta, entrevista narrativa y mapas corporales como dispositivos para construir relatos. Entre los hallazgos, se puede encontrar que los estudiantes manifiestan haberse realizado las modificaciones corporales por diferentes razones, aquellos que se han realizado piercings y expansores manifiestan que lo hacen por mejorar su estilo, verse lindos, mejorar la estética de su cuerpo o solamente por moda, los que se han realizado tatuajes lo hacen porque impregna el significado de sucesos vividos en su cuerpo ya que aún hay mucho que vivir y contar con la piel. Los estudiantes perciben sus modificaciones corporales como una decisión propia e individual que toma cada uno sobre su cuerpo y permite plantear una reflexión sobre el papel de la individualidad en la moda. Una conclusión significativa es que la imagen corporal no es solo un proceso mental que hacen de forma inmadura o apresurada los estudiantes, por el contrario, es una expresión identitaria en la que se involucran los



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

ámbitos social, cultural, estético, familiar, escolar y personal de cada estudiante; es una imagen propia que parte de experiencias vividas, plasmándose en la piel con ayuda de los otros, como una manifestación corporal para sí mismo e incluso para los demás.

Palabras clave: modificaciones corporales; estudiantes; imagen corporal; percepciones

Abstract

Body modifications are gaining more and more strength among young people and adolescents who resort to them to make a change in their bodies. Likewise, this practice can be observed in settings such as schools, where students opt for aesthetic forms such as piercings, tattoos or expanders. Therefore, the objective of this research has to do with interpreting the perceptions of their body image by secondary and high school students of the La Piedad Educational Institution in the city of Medellín, who have undergone changes in their bodies. The methodology has a qualitative-narrative approach and the survey, narrative interview and body maps are used as devices to build stories. Among the findings is that the students state that they have undergone body modifications for different reasons, those who have undergone piercings and expanders state that they do it to improve their style, look pretty, improve the aesthetics of their body or simply for fashion. They have tattooed, they do so because they impregnate the meaning of the events lived in their body, since there is still a lot to live and count on the skin. Students perceive their body modifications as their own and individual decision that each one makes about their body and allows them to reflect on the role of individuality in fashion. A significant conclusion is that body image is not just a mental process that students carry out immaturely or hastily, on the contrary, it is an expression of identity in which the social, cultural, aesthetic, family, school, and social spheres are involved. Staff of each student; it is an image of one's own that stems from lived experiences, taking shape on the skin with the help of others, as a bodily manifestation for oneself and even for others.

Keywords: body modifications; students; body image; perceptions

Resumo

As modificações corporais ganham cada vez mais força entre os jovens e adolescentes que recorrem a elas para modificar seus corpos. Da mesma forma, essa prática pode ser observada em ambientes como escolas, onde os alunos optam por formas estéticas como piercings, tatuagens ou expansores. Portanto, o objetivo desta pesquisa é interpretar as percepções de sua imagem corporal por alunos do ensino médio e secundário da Instituição Educacional La Piedad, na cidade de Medellín, que passaram por mudanças em seus corpos. A metodologia tem abordagem qualitativo-narrativa e utiliza a pesquisa, a entrevista narrativa e os mapas corporais como dispositivos para a construção de histórias. Dentre os achados pode-se observar que os alunos afirmam que já passaram por modificações corporais por diversos motivos, os que usam piercings e expansores afirmam que o fazem para melhorar o estilo, ficar bem, melhorar a estética corporal ou simplesmente por moda. impregna o significado dos acontecimentos vividos em seu



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

corpo, pois ainda há muito o que viver e depender da pele. Os alunos percebem suas modificações corporais como uma decisão própria e individual que cada um faz sobre seu corpo e permite que reflitam sobre o papel da individualidade na moda. Uma conclusão significativa é que a imagem corporal não é apenas um processo mental que os alunos realizam de forma imatura ou apressada, pelo contrário, é uma expressão de identidade em que estão envolvidas as esferas sociais, culturais, estéticas, familiares, escolares e sociais. funcionários. cada estudante; é uma autoimagem que nasce das experiências vividas, ganhando forma na pele com a ajuda dos outros, como manifestação corporal para si e até para os outros.

Palavras-chave: modificações corporais; alunos; imagem corporal; percepções

Recepción: 16/05/2023

Evaluado: 20/05/2023

Aceptación: 27/05/2023

Introducción

En la actualidad existen múltiples prácticas en las cuales se busca modificar el cuerpo, este ya no es solo un objeto de movimiento, hoy, se apuesta por como una nueva forma estética de expresar las ideas, sentimientos, sensaciones y percepciones que tiene cada individuo. Por ende, se recurren a las llamadas modificaciones corporales, que tal como las comprende Castillo (2018) son aquellas interpretaciones mentales que influyen en la autoimagen y el autoconcepto que crea un sujeto, estas pretenden resistir o romper los discursos homogeneizantes de la industrial, la cual moldea e impone un tipo de cuerpo. Por otro lado, Vargas (1994) plantea que las percepciones son manifestaciones cognitivas que realiza cada persona de forma voluntaria y consciente, se hace esta actividad para poder deducir los estímulos que recibe del medio. En esta manifestación juega un papel determinante las relaciones con el otro, la cultura y las vivencias, como lo plantea Sánchez (2019), ya que la respuesta pasa por estos filtros antes de materializarse en un juicio concreto. Por consiguiente, las modificaciones corporales transforman el cuerpo, entendiendo este último concepto como Martínez (2004) quien afirma que “el cuerpo se configura como un procedimiento calificador de otras informaciones, entre las que destacan la propia identidad personal, el indicador del grupo, la adscripción y la pertenencia a determinados grupos” (p.138). Las modificaciones corporales como tatuajes, piercing y expansores, generan ciertos estereotipos que no solamente están asociados a la modificación, también es una situación que se presenta en la vida cotidiana donde los sujetos se encuentran enfrentados a diversos prejuicios por sus comportamientos, vestuarios y pensamientos que se salen de los parámetros sociales y académicos. En consecuencia, en la institución educativa la Piedad de la ciudad de Medellín se han venido presentando tres prácticas de forma recurrente a través de las cuales los estudiantes modifican su cuerpo, las cuales son piercing, tatuajes y expansores. Y los mismos estudiantes son quienes se las realizan en espacios como los pasillos, baños y aulas de clase. Esto hace necesario mostrar los



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

relatos que hay detrás de una modificación corporal con el fin de interpretar las percepciones que tienen de su imagen corporal los estudiantes. Además, esta investigación ayuda a comprender el concepto de imagen corporal, en la misma línea de Schilder (1950), quien menciona que “la imagen del cuerpo es la figura de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos representa a nosotros mismos” (p.12), y es por esto por lo que se aborda la imagen corporal a través de las narraciones de quienes se han realizado modificaciones corporales. Finalmente, se pretende establecer reflexiones para el ámbito educativo en las que la percepción de la imagen corporal de los estudiantes ayude no solo a ver las modificaciones como una actividad fuera de las dinámicas institucionales, por el contrario, en ellas se observan aspectos como las personas que las acompañan a realizarlas, las historias detrás de esa decisión, y posibilita pensar en la educación en tanto medio que aporta a la diversidad, a la comprensión de los mundos de los actores educativos y a la conformación de prácticas pedagógicas en las que la escuela pueda plantear otros retos y rumbos para la formación humana en constante cambio; en constante modificación corporal, orientados por las percepciones que tienen de su imagen corporal los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa la Piedra de la ciudad de Medellín, que se han realizado modificaciones en su cuerpo.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo, a partir de un paradigma histórico - hermenéutico. Es cualitativo apoyados en Taylor y Bogdan (1986) quienes afirman que este enfoque ayuda a generar afirmaciones e información utilizando las palabras de las personas, ya sea de forma escrita u oral. Asimismo, es biográfico- narrativo como lo plantean Huchim, D., & Reyes, R. (2013, p. 4) ya que esta permite relacionar las vivencias de los actores con otros saberes, lo cual posibilita la construcción de nuevo conocimiento. Los sujetos son actores activos dentro de la investigación y estos construyen nuevos lenguajes y sociedad por medio de sus relatos dentro de escenarios como la escuela (Megías, M, & Flores, J. 2019; Porta, L., & Flores, G. 2017). Del mismo modo, se escoge la narrativa como método, apoyados en las ideas de García-Huidobro, (2016) quien plantea que esta ayuda a observar, comprender y valorar lo narrado o relatado como un conocimiento relevante. Denzin y Lincoln (2011) afirman que comprender y revalorar los relatos permite orientar lo que se percibe de la realidad. De igual forma, este método, bajo los planteamientos de Bolívar et. al (1998), sobrepasa la concepción de una simple metodología a un esquema investigativo y educativo que tiene en cuenta otros aspectos como la dimensión ética de los investigadores. No obstante, este método favorece a que los participantes construyan junto con el investigador el saber o conocimiento, ampliando el paradigma que contempla la construcción como un mero acto del investigador. Goodson (2010) plantea que esta herramienta es una manera en que se observan los significados, además el investigador se incluye dentro del proceso al mismo tiempo que éste reflexiona y responde por el



mismo. En esta investigación se realizó una encuesta en los grados sexto a undécimo de la Institución Educativa la Piedad de la ciudad de Medellín con el fin de conocer cuántos estudiantes tienen alguna modificación corporal, de un total de 515 estudiantes que están matriculados, 75 cuentan con alguna modificación corporal como lo es piercings, expansores y tatuajes. No obstante, los participantes de la investigación son 7 estudiantes que se han realizado alguna de esas modificaciones corporales, y que cumplen con los siguientes criterios de inclusión/exclusión: Ser mujer/ hombre, estudiante matriculado de los grados sexto a undécimo de la Institución Educativa, estar interesada en participar de la investigación y contar con el consentimiento informado de los padres o acudientes, si es menor de edad. Las técnicas de recolección de información empleadas son la encuesta, la entrevista narrativa y las cartografías corporales, cada una de ellas está relacionada con uno de los objetivos específicos de la investigación y se ha desarrollado contando con el consentimiento de las personas correspondientes para cada caso. La encuesta se refiere a la realización de preguntas, o un cuestionario el cual busca registrar una situación observada (Avila, H, González, M, & Licea, S. 2020) esto permite detectar problemáticas, necesidades, ideas, entre otros, que rodean un grupo o población (Torres, M., Salazar, F, & Paz, K. 2019) La aplicación de la encuesta se relaciona con el objetivo específico de reconocer los estudiantes que tienen modificaciones corporales como son piercing, tatuajes, expansores, en la institución educativa la Piedad de la ciudad de Medellín. Para llevar a cabo esta técnica se elabora un consentimiento informado que fue autorizado por el rector como representante legal de la Institución educativa La Piedad, puesto que, le fue entregado a los estudiantes, con alguna modificación corporal: piercings, expansores o tatuajes en las aulas de clase, un instrumento físico a través del cual indicaban qué modificaciones corporales de las mencionadas se había hecho. A estos estudiantes se les entregó un formato de consentimiento informado para que sus acudientes autorizaran su participación en la entrevista narrativa y la cartografía corporal. La entrevista narrativa es una conversación a partir de una o varias preguntas, es el momento o situación la que determina en qué aspecto profundizar. Este instrumento como lo menciona Alheit (2012) permite unir los relatos con los objetivos planteados dentro de la investigación y se hace con la intención de dotar de un cuerpo narrativo la investigación. Esta técnica se realiza en concordancia con el objetivo específico de identificar las narrativas que tienen los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa La Piedad de la ciudad de Medellín, acerca de las modificaciones corporales que se han realizado. Para llevarla a cabo se citó de manera individual a los siete estudiantes que entregaron el consentimiento informado debidamente diligenciado por su acudiente y por sí mismos y se les hicieron, mediante una conversación amena, las preguntas planteadas con la intención de que desarrollaran los relatos que se desprendían de las modificaciones corporales hechas en sus cuerpos. La cartografía corporal, o mapa corporal, consiste en la realización de una silueta o dibujo del cuerpo en el cual se materializan las experiencias. Este instrumento busca complementar el aspecto narrativo que rodea a los estudiantes (Silva, Barrientos, & Espinoza. 2013) y se empleó para describir el concepto



de imagen corporal a partir de las percepciones que tienen los estudiantes de básica secundaria y media con modificaciones corporales de la Institución Educativa La Piedad. Esta técnica fue aplicada a través de un taller grupal en el que se dispuso un escenario con materiales como papel periódico, vinilos, pinceles, marcadores, serpentinas, papel globo, mirellas, revistas, entre otros, que servían a los estudiantes para elaborar una línea de tiempo, ilustrar la silueta de su cuerpo y dar forma o textura a esta de acuerdo con la percepción que tienen de su imagen corporal para proceder a una reflexión a partir de lo hecho. En esta técnica participaron los siete estudiantes de los que entregaron el consentimiento informado debidamente diligenciado por su acudiente y por sí mismos.

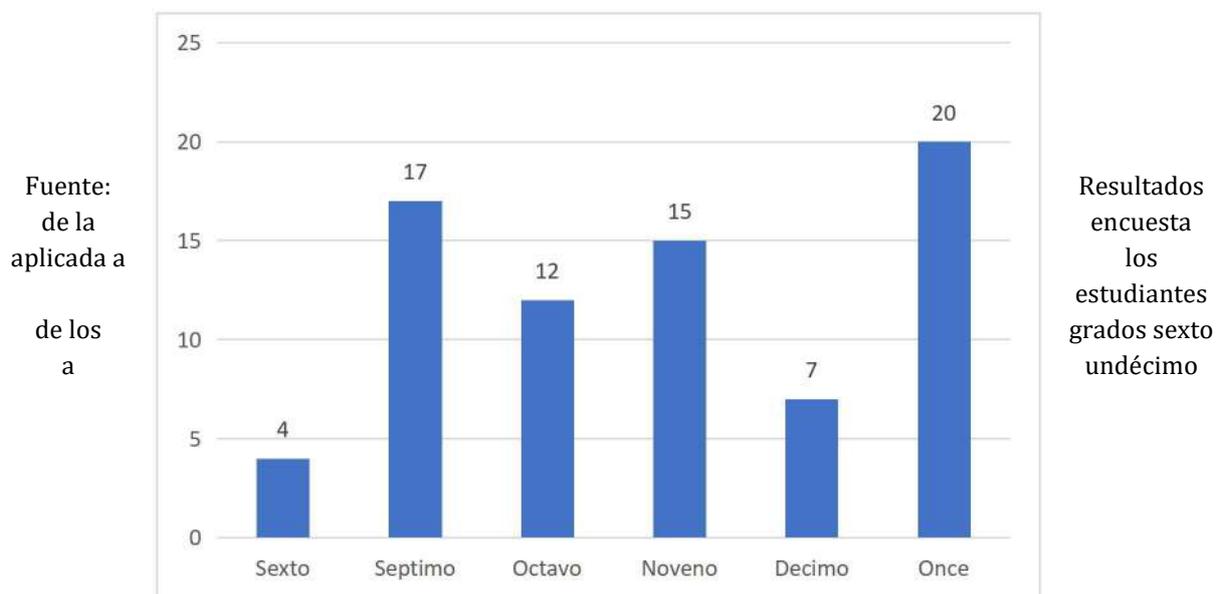
Análisis de la información

Para el análisis de la información se utiliza la clasificación y tipos de análisis de Lieblich *et al.* (1998), quien propone las dimensiones contenido vs forma y holístico vs categórico, retomándose para esta investigación la última puesto que desde lo holístico se hace referencia a tomar las historias como un todo, mientras que, lo categórico hace alusión al análisis que compara varias historias entre sí. Por ende, de esta dimensión se selecciona el enfoque categórico de contenido como estrategia de análisis donde los relatos de los estudiantes se clasifican en categorías o grupos a analizar.

Resultados

Antes de observar los hallazgos frente a los relatos de los estudiantes es importante detenerse en la siguiente tabla la cual se desprende de la encuesta realizada en la Institución educativa la Piedad, que fue realizada con la intención de conocer la cantidad de estudiante que se han realizado como mínimo un piercing, tatuaje o expansor, permitiendo tener un bosquejo de la cantidad de estudiantes que presentaban modificaciones corporales durante el año 2022, los cuales fueron invitados a participar en la investigación.

Imagen 1. Resultados de la encuesta





“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

En la gráfica se puede evidenciar que el grado undécimo es donde se presentan la mayor cantidad de estudiantes con alguna modificación corporal y en el grado sexto se ubica el menor número de estudiantes con ellas, sin embargo, es importante resaltar que los grados séptimo y noveno tienen un crecimiento exponencial cercano al grado con mayor cantidad de estudiantes con modificaciones corporales. De un total de 515 estudiantes de la institución educativa, 75 cuentan con alguna modificación antes mencionada, y su porcentaje equivalente por grado es: Grado sexto, total: 4 (5%), grado séptimo, total: 17 (23%), grado octavo, total: 12 (16%), grado noveno, total: 15 (20%), grado decimo, total: 7 (9%) y grado once, total: 20 (27%). De estos 75 estudiantes 7 cumplieron con los criterios de inclusión, entregando el consentimiento informado debidamente diligenciado por sus acudientes para participar en el estudio. Por consiguiente, se expone a continuación los relatos de los siete participantes derivados de la aplicación de la técnica de entrevista narrativa individual y la de cartografías corporales realizada de manera grupal, donde los estudiantes ponían de manifiesto sus percepciones acerca de la imagen corporal en relación con las modificaciones corporales que se han realizado y los relatos que acompañan esta práctica, que se realiza cada vez más en los rincones de la escuela. A cada relato lo acompaña una fotografía de la creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales, en la que se posibilitó la expresión y narración a partir de las marcas, las estéticas y las partes del propio cuerpo de las historias, vivencias, experiencia y sentidos que tienen para ellos sus modificaciones corporales. Para observar los relatos invitamos a quien lee este texto a visualizar la siguiente imagen mental: Estamos en la institución educativa la Piedad, específicamente en la biblioteca que se encuentra ubicada en el primer piso entre el patio y el parque infantil contiguo al aula de preescolar. Poco a poco los participantes de la investigación van llegando a este espacio como protagonistas de sus relatos, nos sentamos y empieza el diálogo con el encargado de la aplicación de la técnica. Sin extendernos más damos el espacio a los relatos.

Valentina



Imagen 1.- La pelirroja (Registro fotográfico, 28/11/2022)

Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

Estudiante del grado decimo, conocida entre sus amigas como la zarca, nos comparte sus relatos sobre las modificaciones corporales que tiene. Una mujer extrovertida, audaz y conversadora, nos cuenta algunas experiencias y visiones sobre tener piercings y tatuajes.

Yo tengo cinco piercings y cuatro tatuajes. Pues los piercings comencé con el primero como a los doce o trece años, como en el 2017, y el primer tatuaje me lo hice en diciembre del año pasado. Ya los otros piercings me los fui haciendo de a poco, y los otros tatuajes con una diferencia de cada dos meses, y el último fue como en junio o julio de este año. Todos los piercings me los he hecho en lugares diferentes porque he cambiado de casa muchas veces. Los tatuajes han sido en estudios diferentes y con tatuadores diferentes, uno en Belén, otros en San Javier y así. Cuando lo hacen siempre marcan como el lugar donde van a perforar o tatuar, los piercings con marcador a veces y los tatuajes con esa cosita que le queda azul a uno la piel, y ya pues desinfectan y comienzan pues con el proceso, después lo perforan y ya le dan a uno las indicaciones de cuidado. Algunos tatuajes tienen significados, los piercings no, porque me gustan y ya. El primer tatuaje que me hice fue un corazón con flores, me lo hice con mi mamá, y los demás fui sola. Mi mamá tiene treinta y tres años, ella tiene piercings y tatuajes, entonces es como normal para ella, ella tiene dos piercings en la oreja derecha y varios tatuajes en los brazos. Ella fue la que escogió ese tatuaje y el significado de eso es como unión, no entendí bien, pero me gusta. Tengo otro tatuaje en el brazo izquierdo que son dos manos agarrándose, pero todo es de la misma línea, y el significado es que muchas veces necesitamos ayuda y somos nosotros mismos quienes nos damos esa ayuda que necesitamos, o nosotros mismos nos ayudamos a salir de donde hemos caído tantas veces. Siempre que me tatuó no sé, es que es algo muy extraño (*risas*) yo toda la vida le he tenido miedo a las agujas, he sido muy dramática cuando me van a inyectar o aplicar algún medicamento, siempre he sido demasiado dramática y he tenido varias penas por eso, pero extrañamente yo no sé, me hago piercing, tatuajes y no como si nada. Al inicio yo siempre me pongo nerviosa, y me sudan mucho las manos por los nervios, y cuando me lo hago yo: ¡Hijuemadre!, ya me lo hice, ya toca aguantar el dolor y la cicatrización. La gente no suele decirme mucho, por ejemplo, mis abuelos, que tienen cincuenta y cinco años ambos son muy relajados, mi mamita me dice que no, que eso a ella no le gusta pero que lo respeta, que no tiene problema. A mi abuelo a veces si le da como rabia, pero también lo respeta. Todo el mundo me dice que me quedan bien, que les gusta y todo. Mi tía por ejemplo se hizo el primer tatuaje hace como dos meses, entonces como que ya la familia se acostumbra a eso. En el colegio es igual, a las personas les gusta, que muy bonitos. Obviamente quiero hacerme muchas más cosas, quiero alrededor de otros cuatro piercings, y tatuajes un montón, eso es infinito (*risas*) hasta llenarme el cuerpo. Es que yo veo diseños en internet, incluso a veces ni siquiera son fotos de tatuajes, sino digamos, yo sigo en redes personas que dibujan y a veces veo que hacen dibujos demasiado bonitos y yo les tomo captura y me digo: Eso me lo quiero tatuar. No lo he hecho aún, pero tengo los diseños guardados en la galería, cuando tenga dinero me los hago y con el permiso también (*risas*). Yo pienso que hay personas que se hacen las



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

modificaciones por una adicción o cierta atracción hacia ese sufrimiento de tatuarse. Y hay otros que se lo hacen simplemente por goma o por querer saber que se siente hacérselo. Creo que cada persona tiene su razón.

Danna



Imagen 2- Moda o decisión (Registro fotográfico, 28/11/2022)
Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales

Madre y estudiante del grado decimo, compartimos con ella un pedazo de los significados de sus modificaciones corporales. Risueña, alegre, comprometida y reflexiva son solo algunas cualidades de esta joven madre que siempre pone la mejor actitud ante las situaciones.

Tengo dos tatuajes y tenía un piercing, pero me lo quité para un evento del colegio que es la gastroquímica. El primer tatuaje me lo hice a los doce años, como en el 2018, el piercing a los catorce años, es decir en el 2020, y ya el segundo tatuaje a los quince, que fue el año pasado. El primer tatuaje me lo hice con un tío en mi propia casa, si, él es tatuador, él llevo todo, pues es un tatuador bien, a domicilio, y ya el segundo en un estudio de tatuaje. Los piercings me los hago yo sola o con mis amiguitos. El primer tatuaje era porque tenía la goma y yo me lo iba a hacer sin permiso y pues uno ya a los doce no es como: Me voy a hacer un delfín (*risas*), no, eso no, mi amiguito me dijo que mera guisada eso, él me dijo que se iba a hacer un corazón con el hermanito, pues tenemos un hermano en común, entonces lo hicimos como en apoyo de hermandad, nos hicimos el mismo corazón en el hombro izquierdo. De chiquita uno si se hace las cosas es por goma, y el tatuaje es por la fama entre las amigas, pero ya no sé, de por si yo le cojo muchos significados a las cosas, siempre busco significados. Con los piercings si son más estéticos para mí. En el segundo tatuaje acompañe a mi hermanita a tatuarse, y uno ya en la goma me hice el nombre del niño (*risas*) y los piercings me gustaron, la estética se ve muy lindos, me he hecho el de la ceja, el de la oreja, y posiblemente mañana me haga la argolla de toro.

Melany



Imagen 3- Mi cuerpo (Registro fotográfico, 28/11/2022)

Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales

Una de las participantes de menor edad. Es alguien de pocas palabras, tímida e introvertida. En esta investigación nos socializa algunas anécdotas frente a sus modificaciones corporales.

Yo tengo un piercing en la lengua y el segundo huequito de la oreja, me los hice este año. Me pienso hacer la chispita, me la quiero hacer en mi cumpleaños que será en un mes maso menos, y también hacerme el piercing del ombligo. Mi mamá fue la que me llevo a una parte a hacérmelo, es como una cosa de tatuajes, pero ahí también hacen piercings. Me los hice porque no sé, me gusta, es que no sé, para mi uno se ve más bonito. El man que me lo hizo me echó alcohol y luego con una aguja especial para eso me traspaso la lengua (*risas*) y ya. Mi mamá tiene cincuenta años, ella es muy fresca con eso. Ella me dice que me puedo hacer un tatuaje a los quince años, y que si gano el año posiblemente me deje hacer el piercing del ombligo. Es que ella no dice nada, mi hermana por ejemplo tiene todas las orejas llenas de huequitos, tiene muchos tatuajes, mi hermano también, mis tías, es que casi toda mi familia tiene de eso, entonces como que no lo ve tan malo. En la escuela tampoco me dicen nada. Mis amigas me han dicho cosas buenas, como qué bueno que me lo haya hecho, que eso se ve bonito. Pues normal, toda persona tiene libertad de expresión, se pude hacer lo que quiera cada uno, porque es su cuerpo. Yo por ejemplo le he hecho piercings a algunas compañeras, cojo una aguja especial, les echo alcohol y les traspaso la oreja o la lengua, y les pongo la areta o el cosito del piercing, y ya, eso es muy fácil. Obviamente les digo que compren las cosas ellas y ya vamos a un salón y se los hago.

Dulce

Imagen 4- Como alguien más (Registro fotográfico, 28/11/2022)





“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales

Estudiante de menor edad dentro de la investigación. La conocimos en este ejercicio narrativo. Es solidaria, amigable, sincera y tenaz con las decisiones que toma en la vida. Tengo dos piercings, el de la oreja que me lo hice hace como cuatro meses, y el de la nariz hace como dos meses. El de la oreja fue muy charro, yo me fui para un pueblito llamado Jardín, entonces allá había una cosa para hacer y yo me lo hice y normal. El de la nariz me lo hice en un centro comercial, creo que es el Florida, en ambas partes fui con mi mamá, ella pagó el mío y el de mi hermano que también quería hacerse uno. El man que me lo hizo me desinfecto lo más de duro y me dijo: Respira profundo, y cuando menos pensé ya había pasado la aguja, yo le dije: Ya, y me dijo que si y me fui para la casa. Esa experiencia es dolorosa pero chévere (*risas*) es que en esos locales es como normal, ya saben hacer eso. Fue muy particular porque el señor que me lo hizo sí tenía muchos tatuajes y piercings, al principio me dio miedo, pero después me dijo: ¡No!, tengo que tomarme esto en serio. El espacio sí era como muy pequeño, solo dejaban entrar a uno más un acompañante. También fuimos con mi papá, pero a él ya no le gusta nada de eso, él hace años atrás si tenía las aretas, y se las quitó porque ya no le gustan, él dice que ya maduro. Mi mamá tiene treinta y dos años, ella es más relajada, ella solo me dijo que tuviera mucho cuidado, que no se fuera a inonar. Ella tiene piercings y tatuajes, entonces es normal. Es que yo hace muchos años atrás yo quise ese piercing de la nariz, entonces yo este año como que ¡ah!, que melo, entonces hablé con mi mamá y decidí hacérmelo. Mi hermano y yo nos queríamos hacer cada uno su piercing, él quería hacerse el industrial y yo le dije: Ma, me puedo hacer la chispita y me dijo que si, que me la hiciera. Es que es muy charro, porque el día que me hicieron el primero yo ya no quería el otro, porque eso duele mucho, entonces me insistieron de que no eso ya está pago, hágaselo, y me lo hice. Me gustaría primero llenarme una oreja izquierda y luego la derecha, porque considero que el lado izquierdo es mi mejor perfil. Más adelante me gustaría hacerme un tatuaje como el de Karol G, me gusta el tatuaje del corazón que tiene ella, me gustaría hacérmelo. Pues mis papás no dijeron nada, las amigas si lo apoyan a uno y les parece lindo, de igual ellas también tienen entonces como que no lo ven malo. Aunque algunos sí me dijeron que estaba como irreconocible. Mi familia no me dijo nada. Las peladas de la unidad residencial me dijeron que era mera guisa. Es que las peladas de acá son más relajadas y hasta se dejan hacer esas cosas, ahora por ejemplo yo iba a perforar a una amiga, antes de venir a la entrevista, pero como no nos quería dar esa aguja capotera entonces vamos a comprar otra que sí sé utilizar mejor. Eso se compra en la papelería de al lado. A mí ya me habían mostrado como se hacía, antier una amiguita que se llama Angie de séptimo me dio las instrucciones, ella tiene la oreja llena de piercings... hay que conseguir aguja, guante, alcohol, y ya.

Alejandro

Imagen 5- No me sé dibujar (Registro fotográfico, 28/11/2022)

Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales





Bailarín y estudiante del grado décimo, tuvimos la oportunidad de conocerlo en este ejercicio investigativo. Es el participante de mayor edad. Es una persona sincera, amigable y solidaria con quien lo necesite. Sus modificaciones corporales tienen una tinta muy especial que impregna su piel.

Tengo piercings y tatuajes, el primero me lo hice como a los doce años, en el 2015, otro a los quince maso menos, calculo que, en el 2019, y piercings desde los doce me he hecho. Creo que cuando tenía doce es moda, cuando uno tiene padres liberales, creo yo, mi mamá por ejemplo es de mente muy abierta, entonces yo le llegue como: Quiero un tatuaje, y ella como: Bueno, hágaselo. Y como vivimos ella y yo es como normal (*risas*). El primer tatuaje es muy particular, es la frase “Shines bright like a diamond”. Un diamante complemento con la frase al lado y ambos representan como que uno siempre brilla a pesar de las cosas. Cuando me lo hice fue porque tenía un vecino que tatuaba, y pues yo ya tenía la idea, entonces éramos de mucha confianza y le dije y me dijo que sí, fue a mi casa y me tatuó. Lo de los piercings si fue diferente, creo que fueron dos personas, uno me lo hizo un amiguito que siempre ha sabido como hacer esas cosas, entonces yo como: Bueno, hágame pues el de la oreja, y me lo hizo. Y el otro no me acuerdo quién fue (*risas*) pero ahora me los quite porque estoy estudiando auxiliar de enfermería y no los puedo tener. El otro piercing es el de la nariz, la argolla de toro, que lo tiene la gente con nariz super perfecta, y yo dije: ¡Mmmm!, voy a romper estereotipos. El otro tatuaje es en la costilla derecha, eso dolió mucho, fueron los cuarenta y cinco minutos más dolorosos. Tocaba parar cada momentico porque yo era como: No, no, espere, tomaba aire y continuaba. Me tocaba hasta apretarle la mano a una amiguita que estaba conmigo ahí en ese momento. De igual me seguiré haciendo tatuajes, aunque no sé cuántos porque eso es con el tiempo que uno se los hace, yo creo que los tatuajes cuentan historias entonces hay que tener experiencias para hacerme más. Todavía hay mucho que vivir y contar con la piel. La gente que me rodea no dice nada, mi mamá no me dice nada, de hecho, ella es una persona muy creyente, es cristiana, entonces tiene esas reglas para sí misma, no me trata como de obligar a nada religioso. Mis amigos todos tienen, entonces es como que a todos nos gusta. Mi hermano está en Quibdó, casi no hablo con él así que no creo que diga mucho, y mi papá se mantiene viajando entonces como que no se preocupa por esas cosas. Yo bailo Vogue, estoy en un grupo y hay una categoría que se llama “fase”, entonces yo no puedo tener piercings en esa categoría si quiero modelar. Entonces como que no, porque la función de los piercings es que se vean para lucir mejor. Yo personalmente le he hecho varios piercings a algunas amiguitas, por ejemplo, a mi mejor amiga le hice la chispita, a la novia de ella le intenté hacer la argolla de toro, le dolió miedo, pero al final se lo hice en el salón, es que hacer eso en un salón es difícil, aunque lo bueno es que ya hoy en día es algo normal.

Marly

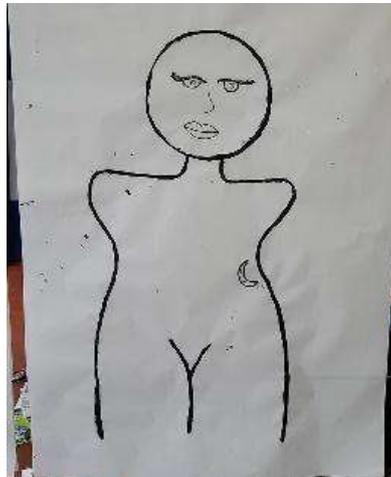


Fuente: Creación de los estudiantes en la técnica de cartografías corporales

Estudiante del grado decimo, la conocimos en este ejercicio narrativo. Es una persona de pocas palabras, tímida, pero reflexiva con lo que es y hace. Es un ejemplo de superación frente a las adversidades y un referente para sus amigas.

En estos momentos tengo un piercing y tres tatuajes. Tengo dos tatuajes que me los hice en diciembre del año pasado, y uno hace dos años, en el 2020. El piercing también fue como en el 2021. Uno de los tatuajes me lo hice porque me identifica mucho y es una palabra muy significativa, es “resiliencia”, que significa convertir el dolor en fuerza motora para superarse. El otro tatuaje es un punto y una coma, representa a las personas que sufrimos ansiedad, depresión y pues es algo que me identifica porque uno aprende a esperar o hacer una pausa para después avanzar, es como saber que si hay veces en que uno sienta que ya no puede más es de mentalizarse de si se va a poder. Y ya el último me lo hice porque a mi papá lo mataron hace dos años, entonces me lo hice por él. Todos los tatuajes han sido en mi casa, va un muchacho que es conocido mío, él tatúa, me hace el domicilio (*risas*) ya lo de los piercings si fue un amiguito del colegio, es que ya me lo había hecho varias veces y se me había cerrado, entonces me lo quise volver a hacer con él. Fui a la casa de él, ya era como la tercera vez que me lo hacía, me dio mucho miedo y me dolió, imagino que por el mismo miedo. Me unto la crema y ya paso la aguja. Las personas no dicen nada, mi tía, que es con la que vivo, ella tiene setenta y dos años, ella me dijo que eso no le gusta, que eso es muy feo, que eso se ve muy feo en la piel, pero después fue tomando todo muy normal. Mis amigas dicen que son muy bonitos, me admiran mucho el tatuaje de mi papá. Ya más adelante quiero uno en la costilla o en todo el huesito de la columna, quiero una oración, quiero algo sencillo, no me llaman la atención las cosas tan grandes. Los piercings duelen mucho y si uno no sabe hacer eso se le puede infectar. Los que sí saben y han hecho eso que lo hagan. Por ejemplo, acá en el colegio lo hacen en cualquier salón, este colegio es muy loco (*risas*) pero yo en lo personal no he hecho ni me he dejado hacer acá en el colegio.

Salome



Estudiante del grado octavo. Es una persona carismática, sonriente y extrovertida. En este ejercicio nos narra algunas anécdotas de sus modificaciones corporales.

Tenía piercing, pero me lo quité, ahora solo tengo un tatuaje. El tatuaje me lo hice en la costilla, y el piercing en la lengua, y también tengo el segundo huequito en la oreja. En el 2021, cuando me fui a hacer el tatuaje estaba mi tía y un novio que yo tenía, fuimos a un estudio. Y en el piercing fue con una amiguita, compramos la mitad de las cosas por la casa de mi mamita, en una tienda, lo que fue las agujas, y lo otro acá al lado del colegio, a una muchacha. Luego ella me lo hizo en su casa, yo saque la lengua y cuando menos pensé ya tenía el huequito en la lengua (*risas*) fue muy charro porque cuando ella terminó dizque: Hágame uno usted a mí, ella quería que yo le hiciera el de la lengua y a mí me da miedo hacer eso porque donde le coja una vena mal, no, no, no, le dije que no. La sensación del tatuaje es buena, porque eso se siente todo bueno (*risas*) aunque le tengo miedo a las agujas, entonces cuando me estaban tatuando no miré, yo me dije: Vamos a hacer que todo es mental, no voy a mirar, es más, cogí el celular y me distraje. Con los piercings estaba sudando mucho, especialmente las manos, y si, eso se siente bueno (*risas*) el dolor y la recuperación se siente bien. Es que eso fue muy raro, como a los tres días me quite el piercing de la lengua para dormir y al otro día se cerró, y yo: ¡ay no!, por qué. En cambio, todavía tengo el segundo huequito de la oreja. El huequito de la oreja me lo hice porque me gusta y el de la lengua también. El tatuaje de las costillas es porque me gustan mucho las lunas y le quise poner el nombre de mi mamá a lo último y ya. Es que solamente me los hice por gusto. Del piercing la gente no dice nada, pero sí debo confesar que solo lo sabían mis amigos y los que lo veían a uno, pero mi mamá no sabe de eso (*risas*) en cambio yo sí le dije del tatuaje. Ella tiene treinta y cuatro años, ella trabaja en una cosa haciendo y vendiendo interiores. Y mi papá se murió. Ella tiene dos tatuajes y un piercing, pero dice que yo no me sé cuidar un piercing, que si me lo hago me puede dar una infección. De igual me lo hice. Mis amigas me dicen que muy bueno tener eso, y que quedó muy lindo el tatuaje. En el colegio no me dicen nada, es que no tienen nada que decir, es que es mi cuerpo. Mi mamita es muy cristiana y ella dice que



los tatuajes son malos, que yo no sé qué, pero, cuando llegué a la casa con el tatuaje no me dijo nada. Me pregunto: ¿Salomé, se hizo un tatuaje? Y yo: sí mita (*risas*). Más grande yo si quiero una medusa en la mano derecha, también quiero un elefante en el antebrazo, y la huella de mi perra en pecho. Es que quiero cosas sencillas, no quiero esos cambios tan bruscos como partirme la lengua, ¡ay no!, eso me da miedo, apenas uno se quede sin lengua (*risas*). Pues, es que yo pienso que la verdad nadie se debería de meter con esto, que eso es una decisión de uno, que las decisiones las toma uno, es que es el cuerpo de uno y nadie se puede meter.

Discusión

En la siguiente tabla se presentan las categorías deductivas que corresponden con los conceptos de modificación corporal, percepciones e imagen corporal, abordados desde las ideas de Castillo (2018), Vargas (1994) y Schilder (1950), en la introducción del presente texto. Asimismo, se presentan las categorías inductivas que son intimidad e identidad, resultantes del proceso de análisis de la información recolectada en las técnicas aplicadas, donde a cada una de ellas les corresponde códigos derivados de los relatos de los participantes que conllevan a su configuración.

Cuadro 2. Categorías de la investigación

Categorías deductivas	Modificación corporal	Categorías inductivas	Intimidad	Códigos	Hermandad		
					Sin experiencia no hay libertad de expresión		
					Solamente por moda		
	Percepciones		Identidad		Singular	Aceptar el propio cuerpo	
						Dolor como fuerza motora	
						Atracción hacia ese sufrimiento	
						Contar historias con la piel	
	Imagen corporal		Identidad		Colectiva	Muy feo en la piel	
						Nadie dice nada	
						Se ve más bonito	

Hermandad, es un código que permite ver en la modificación corporal una unión, integración, compañerismo o acuerdo, en el que un estudiante se realiza un cambio en su cuerpo como una forma de pertenencia o fraternidad a un grupo establecido. Para esto usan un lenguaje común y modificaciones que simbolizan un acto *normal* entre quienes participan. Asimismo, este tipo de actividades no es posible ya que *sin*



experiencia no hay libertad de expresión, es decir, el protagonista o quien se modifica debe de transitar por un camino lleno de vivencias para poder darle un *significado* a su modificación, especialmente al tatuaje ya que su proceso de realización, cicatrización o eliminación es más complejo que los otros. Una vez el sujeto es consciente tiene una *libertad de expresión* que le permite *romper estereotipos* inmersos en cualquier escenario. *Solamente por moda*, es una autopercepción que tienen los estudiantes acerca del por qué se realizaron una modificación, en particular de los piercings o expansores, en este acto se contemplan sentimientos como el *gusto*, que son repetitivos en algunos estudiantes en el ejercicio investigativo.

Lo anterior se relaciona con la categoría inductiva: Intimidación. Para Esquirol, J. M. (2019) la intimidación es un acto que convoca y se configura a partir de las relaciones con otros, esto se observa entre los estudiantes quienes recurren a la modificación corporal como un acto íntimo entre quienes se lo realizan. Bajo los códigos *hermandad*, *sin experiencia no hay libertad de expresión y solamente por moda*, las modificaciones corporales transitan de la concepción de una práctica en la que se hace algo con cuerpo a una dinámica en la que convergen diferentes factores entre ellos la experiencia y el significado singular, los estudiantes ven en las modificaciones una manera de pertenencia, así como una forma de integrarse y relacionarse con los otros. Del mismo modo, hay una jerarquización dentro de esa práctica, los tatuajes están en la encima de dicha clasificación ya que se requiere un nivel mayor de compromiso, decisión, permiso y aceptación por parte de los estudiantes y de las personas que los rodean.

Por consiguiente, los participantes señalan que esas percepciones que tienen de su imagen corporal circulan en dos corrientes, una singular y otra colectiva. En la primera es el estudiante quien *acepta el propio cuerpo* como un *medio* en donde se puede utilizar como mediador del *dolor* que luego se transformará en *fuerza motora*, o simplemente el cuerpo es una *atracción hacia un sufrimiento*, esto revela que hay una sensación de placer antes, durante y después de realizarse la modificación. También, hay un trabajo mental en el que se concibe el cuerpo como un *mejor perfil*, o como catalizador de que *todo es mental*. No obstante, la práctica deja de hacerse por una emoción ingenua y se convierte en una forma de *contar historias con la piel*, relatos que dejan ver a un protagonista y narrador como un solo individuo. Por otro lado, la segunda corriente refleja la percepción que tienen de esa imagen las personas externas como los familiares, amigos, personas cercanas, docentes, entre otros. Para algunos es una práctica *normal* que las personas hacen es por *goma* o porque les parece *lindo*, esto nutre la visión de una dimensión estética donde las modificaciones puede *ser feo para la piel* o que ayuda a que el sujeto se *vea más lindo*. Igualmente, este tipo de acciones en el cuerpo hacen que *nadie diga nada* porque es una *decisión* que cada persona hace sobre su cuerpo, y *nadie debería de meterse*.

Frente a lo mencionado emerge la categoría inductiva de *identidad*. Marcús, J. (2011) afirma que la identidad es un juego en el que se involucran tres aspectos: Un reconocimiento de los otros, hacia los otros y un último que hace cada uno sobre sí mismo. Son tres componentes que parten de esa actividad mental de autopercepción y



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

que se visualiza en las formas de contar o relatar un suceso particular; además, porque quienes narran se convierten en protagonista de su propia historia, así, la identidad construye un relato y este último reconstruye a quien lo narra.

Por tanto, hay una identidad singular que se comprende como la visión propia o autopercepción que tiene del cuerpo el estudiante, esto, marcado por sus experiencias, ideas y relaciones íntimas que tejen con los otros. Del mismo modo, hay una identidad colectiva, esta hace referencia al reconocimiento que tienen los estudiantes por parte de personas externas, quienes entran a complementar su imagen corporal y la dotan de otra visión estética con juicios como *lindo* o *feo*. Por consiguiente, en esas identidades se desprende un discurso para referirse a las modificaciones, esto se observa en los códigos *guisa*, *melo*, *lindo*, *normal*, que no solamente son juicios de las personas externa, sino percepciones de sus propias modificaciones que tienen los estudiantes, llevando así a que el cuerpo modificado cargue con un lenguaje y códigos que lo hace diferente a los demás cuerpos.

No obstante, esa intimidad e identidades, los estudiantes que se hacen una modificación corporal se ubican en un espacio llamado escuela, es allí donde recurren a los diferentes lugares, como los baños y aulas de clase, para realizarse la modificación, y así entablar una intimidad al mismo tiempo que generan una identidad frente a los demás actores de la escuela. Bajo este escenario los estudiantes reafirman y defienden su decisión de modificarse, esto se puede ver en códigos como *nadie debería de meterse*, haciendo alusión a los demás participantes de la escuela, como profesores, coordinadores, directivo, entre otros, no pertenecen a esa relación íntima que entablan con los compañeros que modifican o los modifican. Por tanto, la escuela es vista desde dos perspectivas, la primera como el lugar de escape o intimidad donde muestran, se hacen o intervienen en su identidad, y la otra perspectiva como un lugar *loco* donde enfrentan a quienes están o no están de acuerdo con esa decisión que toman al querer modificarse. En síntesis, los relatos de los estudiantes ayudan a construir una nueva percepción que se tiene acerca de la práctica de modificación corporal, especialmente la de los piercings, tatuajes y expansores, que está tomando fuerza en la institución educativa, a su vez, permite plantear una reflexión sobre el papel de la individualidad en la moda y en la escuela en los jóvenes y adolescentes de básica secundaria y media.

Conclusiones

Como primera conclusión, se puede observar que de un total de 515 estudiantes de la institución educativa la Piedad, quienes participaron en la encuesta, 75 tienen alguna modificación corporal como piercing, tatuajes o expansores. De esa cantidad sólo 7 estudiantes cumplieron con los requisitos de la investigación y proporcionaron, a través de las técnicas propuestas, unos relatos sobre ese acto de modificarse el cuerpo que está tomando cada vez más fuerza entre los estudiantes, quienes recurren a hacerse dicho cambio en la escuela o en espacios como estudios de tatuajes. Por otro lado, las narraciones o relatos de los estudiantes acerca de sus modificaciones permiten ver una intimidad en dos sentidos, la primera con quien se lo realizan, ya que este acto íntimo de



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

hermandad une a los estudiantes con sus pares o familiares, dotando de *historias en la piel* a esa modificación, como ocurre con los tatuajes, asimismo, la intimidad con el espacio donde se lo hacen, esto porque recurren a los baños o aulas como principal lugar de encuentro de dicho acto íntimo para hacerse los piercings o expansores, haciendo que la modificación corporal *sea solamente una moda* que los identifica de manera singular y colectiva ante sus amigos, familiares y la escuela. Por último, la imagen corporal que nace de esa autopercepción sobre su cuerpo, no es solo un proceso mental que hacen de forma inmadura o apresurada los estudiantes, por el contrario, es una expresión identitaria en la que se involucran los ámbitos social, cultural, estético, familiar, escolar y personal de cada estudiante, además, la imagen corporal se dota de un lenguaje o códigos, como *guisa, melo, linda, normal*, que hace que su cuerpo sea el lugar donde se modifica, se habla y se defiende esa decisión de modificar el cuerpo y afirmar la imagen que cada uno construye, construye y toma para sí mismo.

Recomendaciones

Se le recomienda a quienes deseen continuar con el enfoque de la investigación fortalecer el objeto de estudio desde otros métodos o paradigmas, esto con el fin de darle mayor visibilidad a una práctica social que cada vez está tomando más fuerza entre los jóvenes. Del mismo modo, indagar en otras formas de investigación biográfica que ayuden a observar a mayor profundidad esos relatos que están detrás de una modificación corporal. Asimismo, recomendarle a la institución educativa la Piedad tener en cuenta esas dinámicas escolares como parte del proceso de formación de los estudiantes e invitarlos a mirarlas como una manifestación juvenil que lucha día a día por ser vista, escuchada y sobre todo respetada. Un cambio sobre el cuerpo es también un cambio en la manera en que se concibe el sistema educativo, que debe responder ante las necesidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2), 11-18.
- Avila, H, González, M. & Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@ lia: didáctica y educación ISSN 2224-2643*, 11(3), 62-79.
- Bolívar, A. & otros. (1998): La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada, FORCE.
- Bolívar, A; Domingo, J Y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.
- Castillo, A. (2018) Influencia psicológica de la modificación corporal sobre el auto concepto. *Psicología-Online*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/influenciapsicologica-de-la-modificacion-corporal-sobre-el-autoconcepto-2770.html>.
- Castro, N. (2016). Re-conceptualización del constructo de imagen corporal desde una perspectiva multidisciplinar. *Arbor*, 192(781), a353-a353.



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

- Denzin, N., Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage.
- García, H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.
- Goodson, I. (2010): *Narrative Learning*. New York, Routledge.
- Esquirol, J. (2019). *La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad* (Vol. 305). Acantilado.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Universidad de Coruña. pág. 127 - 152. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n73/02102862n73p127.pdf>.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1)
- Megías, M, & Flores, J. (2019). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. *Revista del Instituto de investigaciones en educación*, 8(10), 82-99.
- Sánchez, N. (2019). Sensación y percepción: una revisión conceptual. *Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia*. doi: <https://doi.org/10.16925/gcnc>, 11.
- Schilder, P. (1950): *The image and appearance of the human body*. N. York, International Universities Press.
- Silva, J, Barrientos, J, & Espinoza, R. (2013). *Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales*. *Alpha (Osorno)*, (37), 163-182
- Taylor, S. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. en Taylor, SJ, Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, M., Salazar, F, & Paz, K. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*.

Notas

¹Este artículo se deriva de la investigación titulada “Cuerpos que narran. Percepciones que tienen de su imagen corporal los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa La Piedad de la ciudad de Medellín, que se han realizado modificaciones en su cuerpo”, la cual contó con financiación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid a través de la convocatoria de proyectos de micro cuantía 2022.

²Candidato a Doctor Ciencias de la Educación; Magíster Ciencias de la educación Universidad de San Buenaventura: Lic. Educación Básica con énfasis en educación física, recreación y deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Docente de cátedra del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y docente de aula de la Secretaría de educación de Medellín.

³Magíster en educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales. Docente investigadora del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, integrante del grupo de investigación COMAEFI (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- Medellín).

⁴Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

⁵Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid sede Medellín, integrante del semillero de investigación Corpología



“Vivir y contar con la piel: narrativas de la percepción que tienen de su imagen corporal estudiantes que se han realizado modificaciones en su cuerpo” César Augusto Cadavid Valderrama, María Cristina García Gómez, Camila Andrea Jiménez Arteaga, Ronald Luna Paternina y Andrés Mora Pérez / pp. 95-114

(Institución educativa la piedad- Medellín) y del grupo de investigación COMAEFI (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- Medellín).

⁶Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid sede Medellín, integrante del semillero de investigación Corpología (Institución educativa la piedad- Medellín) y del grupo de investigación COMAEFI (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid- Medellín).



“Herramientas pedagógico-didácticas generadas por la práctica docente en los escenarios producidos por la pandemia” Cintia Daniela Rodríguez Garat, Silvia Susana Casas, Candela Orellano y María Florencia Cánepa / pp. 115-135

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS GENERADAS POR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS ESCENARIOS PRODUCIDOS POR LA PANDEMIA

FERRAMENTAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS GERADAS PELA PRÁTICA DOCENTE EM CENÁRIOS DE PANDEMIA

PEDAGOGICAL-DIDACTIC TOOLS GENERATED BY THE TEACHING PRACTICE IN THE SCENARIOS PRODUCED BY THE PANDEMIC

Cintia Daniela Rodríguez Garat¹

Silvia Susana Casas²

Candela Orellano³

María Florencia Cánepa⁴

Resumen

Este trabajo se propone documentar y reflexionar sobre la utilización de herramientas pedagógico-didácticas en tiempos de SAR-COV-2 desde el espacio de la Práctica Docente de los Institutos de Formación Docente del Distrito 040-General Madariaga, provincia de Buenos Aires (ISFD N° 169; ISFDyT N° 59). Motiva la investigación que existen pocos trabajos empíricos que documenten las experiencias de la práctica docente en esta zona y en este contexto sanitario. Desde una perspectiva crítica se dará cuenta de las concepciones, utilización de herramientas y estrategias que se ponen en juego desde las prácticas y residencia de los Profesorados de Inicial y Primaria, durante la pandemia mencionada. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria. Como resultados principales se abordarán la resignificación de distintas herramientas pedagógico-didácticas, como las videollamadas; la organización de contenidos mediante *Classroom*, Plataformas digitales y el dictado de clases por canales de *YouTube*. La finalidad es subrayar como común denominador la búsqueda de alternativas de interacción gratuitas, por parte de las docentes que, en casi la totalidad de los casos, tuvieron que garantizar la continuidad pedagógica mediante la propia construcción de dichos canales de comunicación.

Palabras clave: Herramientas pedagógico-didácticas; Práctica Docente; Pandemia (Covid-19); Narrativas docentes.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo documentar e refletir sobre o uso de ferramentas pedagógico-didáticas em tempos de SAR-COV-2 a partir do espaço da Prática Docente dos Institutos de Formação de Professores do Distrito 040-General Madariaga, província de Buenos Aires (ISFD N 169 ; ISFDyT No. 59). A pesquisa é motivada pelo fato de serem poucos os trabalhos empíricos que documentam as experiências da prática docente nesta



área e neste contexto de saúde. De uma perspectiva crítica, você perceberá as concepções, uso de ferramentas e estratégias que são postas em jogo a partir das práticas e residência dos Professores Iniciais e Primários, durante a pandemia mencionada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória. Os principais resultados abordarão a redefinição de diferentes ferramentas pedagógico-didáticas, como videochamadas; a organização do conteúdo pelo Classroom, plataformas digitais e a ministração das aulas pelos canais do YouTube. Pretende-se sublinhar como denominador comum a procura de alternativas de livre interação, por parte dos professores que, na quase totalidade dos casos, tiveram de garantir a continuidade pedagógica através da construção dos referidos canais de comunicação.

Palabras clave: Ferramentas didático-pedagógicas; Prática de ensino; Pandemia (Covid-19); narrativas de professores.

Abstract

This work aims to document and reflect on the use of pedagogical-didactic tools in times of SAR-COV-2 from the space of the Teaching Practice of the Teacher Training Institutes of District 040-General Madariaga, province of Buenos Aires (ISFD N 169; ISFDyT No. 59). The research is motivated by the fact that there are few empirical works that document the experiences of teaching practice in this area and in this health context. From a critical perspective, you will realize the conceptions, use of tools and strategies that are put into play from the practices and residence of the Initial and Primary Teachers, during the aforementioned pandemic. This is a qualitative, exploratory research. The main results will address the redefinition of different pedagogical-didactic tools, such as video calls; the organization of content through Classroom, digital platforms and the teaching of classes through YouTube channels. The purpose is to underline as a common denominator the search for free interaction alternatives, by teachers who, in almost all cases, had to guarantee pedagogical continuity through the construction of said communication channels.

Keywords: Pedagogical-didactic tools; Teaching practice; Pandemic (Covid-19); teacher narratives.

Recepción: 29/03/2023

Evaluado: 15/04/2023

Aceptación: 02/06/2023

1. Introducción

Pensar el problema general de la continuidad de las propuestas pedagógicas en el Campo de las Prácticas Docentes durante el contexto de emergencia sanitaria (SARS-COV-2) y el problema específico de las herramientas pedagógico-didácticas necesarias para poder acompañar y garantizar efectivamente la formación de los estudiantes; exige una mirada



transdisciplinaria, respetuosa, dinámica e integradora de los cambios, avances y retrocesos, sucedidos recientemente en el campo educativo en nuestro país. En Argentina, hemos asistido a un escenario inédito en el que se ha puesto en evidencia no solo la complejidad de la realidad educativa, sino también la necesidad de construir marcos de acción colectivos que permitan repensar las estrategias y los modos de enseñanza.

Partimos de considerar que las prácticas educativas han sufrido diferentes modificaciones a partir de la virtualización de los diversos espacios de encuentro. En el caso concreto de la formación docente, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD en adelante) han tenido que promover una serie de transformaciones que han buscado orientar y favorecer la construcción de una gran variedad de propuestas educativas, con horizontes diversos, en el intento de acompañar las trayectorias de los estudiantes en formación.

Claramente, la situación planteada con la emergencia sanitaria ha marcado con fuerte impronta la necesidad de propiciar y edificar, en este cambiante escenario educativo, la construcción de diversas herramientas pedagógico-didácticas, que no solo planteen una pluralidad de propuestas, sino también que atiendan y den respuestas a las múltiples necesidades y problemáticas que se suscitan en la escena cotidiana de la práctica pedagógica de este nuevo contexto de la virtualidad.

Por este motivo, consideramos de gran relevancia que la investigación persiga la construcción de nuevos conocimientos referidos al registro y documentación respecto al despliegue de las herramientas y estrategias pedagógicas producidas y puestas en marcha durante esta emergencia sanitaria, en el período transcurrido entre mayo de 2020 y mayo de 2022, en pos de dar continuidad a la formación docente de estudiantes en los espacios de la práctica docente de 4to año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, en los Institutos Superiores de Formación Docente de General Madariaga (el ISFD N° 169 “Domingo Faustino Sarmiento” -ISFD N° 169 en adelante- y el ISFDyT N° 59 “Dr. Carlos Madariaga” -ISFDyT N°59 en adelante-).

Pensamos que el potencial aporte de los resultados de esta investigación promoverá un abanico de estrategias de enseñanza, concebidas como decisiones intencionales que guían el proceso de enseñanza con fines predeterminados, que permitirán crear puentes que habiliten repensar la humanización del contacto en tiempos de incertidumbre y virtualización, en los que se plantea el interjuego de diversos escenarios y conflictos que emergen de una realidad educativa compleja. Asimismo, como contribución al campo de las prácticas educativas en el espacio de las prácticas docentes, pensamos que este registro acerca del desarrollo de las herramientas pedagógico-didácticas empleados en el contexto de emergencia sanitaria, permitirá posteriormente: identificar, caracterizar y promover líneas institucionales de acción que propendan a la superación de barreras estructurales de acceso al derecho a la formación de estudiantes que no puedan sostener la cursada en la modalidad presencial.

De esta manera, el tema de investigación se centró en delimitar conceptualmente a qué nos referimos con el término herramientas pedagógico-didácticas, indagando acerca de cuáles



fueron los modos en los que, las Prácticas Docentes, pudieron efectuar el abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en el contexto de emergencia sanitaria en los ISFD. Dicho de otro modo, se caracterizó este abordaje a partir de un registro documental sobre las herramientas pedagógico-didácticas, que han sido producidas y empleadas en el espacio curricular de la Práctica Docente de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, en los ISFD de General Madariaga, con la finalidad de enriquecer las prácticas pedagógicas. En este sentido, conviene mencionar que la selección de estos Profesorados se realizó a partir de considerar la previa relación vincular que los profesores investigadores tenemos con estas carreras de formación docente.

Finalmente, las preguntas de investigación que guiaron los ejes del trabajo respecto al abordaje de la construcción de herramientas pedagógico-didácticas en el Campo de las Prácticas Docentes, se centraron primordialmente en: ¿Cuáles fueron las problemáticas que surgieron en la tentativa de dar continuidad a las propuestas pedagógicas en la práctica docente cuando los entornos de enseñanza se virtualizaron?; ¿De qué modo se dio respuesta desde el espacio de la práctica docente a estas problemáticas suscitadas en el contexto de emergencia sanitaria?; ¿Cuáles fueron las ventajas y las desventajas de las propuestas y herramientas pedagógico-didácticas aplicadas para dar continuidad a la formación en el espacio de la práctica docente?; ¿Cuáles aspectos de las propuestas surgidas durante este contexto, deberían sostenerse independientemente del retorno a la presencialidad?

2. Encuadre teórico de la problemática

El presente proyecto de investigación se enfocó en la necesidad de elaborar un marco teórico que sienta sus bases en una perspectiva educativa que favorezca la continuidad pedagógica de los estudiantes de formación docente en los ISFD de General Madariaga, en el contexto de la emergencia sanitaria (SARS-COV-2). Por este motivo, se partió de considerar que, más allá de las incertidumbres, este novedoso escenario educativo surgido con la pandemia, ha permitido que nos interpelemos respecto a nuestro rol como docentes formadores de formadores, y en particular, respecto a nuestras prácticas de enseñanza. En este sentido, hemos reflexionado no solo respecto a las diversas modalidades de dictado de clases, sino también, nos hemos planteado la necesidad de reconfigurar la forma de acompañar a nuestros estudiantes en su formación, buscando que la virtualidad no plantee distancias insondables en la construcción vincular y pedagógica.

De esta manera, entendiendo que la práctica docente ocupa un lugar privilegiado de acompañamiento, de reflexión y de aprendizaje que se construye colectivamente, mientras cada estudiante va delineando y construyendo su identidad como futuro educador, nos convocó la necesidad de plantear alternativas, que permitieran generar cercanía y nuevos modos de estar con nuestros estudiantes. Pensamos, en consonancia con Davini (2015), que la formación docente no se reduce solo a una práctica social, sino que además tiene un



carácter profesional, con una clara función social, humana y política que se desarrolla en el ámbito de las escuelas.

Es claro que, el espacio de las prácticas docentes excede la transmisión de conocimientos, puesto que la centralidad se encuentra en la confluencia de subjetividades que se genera en el espacio concreto de la práctica docente “áulica”. Este aspecto es denominado por Cerletti (2015) como “sujeto colectivo”, cuando hace referencia a un sujeto de enseñanza y aprendizaje, en el que “lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto, ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la novedad de cada uno” (P. 15). En este sentido, se considera que el vínculo que se presenta en el encuentro pedagógico se constituye en una “construcción compartida” de subjetividades, que como afirma Cerletti (2015), plantea la posibilidad de un pensar colectivo que “enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo” (p. 16).

En esta línea, se suscita la necesidad de reflexionar acerca de las consideraciones pedagógicas sobre este espacio de encuentro y co-construcción intersubjetiva promovido en el marco de las prácticas docentes. Nuestro planteo se orientó a pensar, específicamente, en qué entendíamos como práctica y qué posibilidades habilitaban estas concepciones en el contexto de las corporeidades ausentes gestado por la pandemia. Sobre este punto, nuestro trabajo se situó en entender a las prácticas docentes, independientemente de su anclaje físico en un establecimiento educativo.

De modo que, coincidimos con lo que Dussel (2020) señala, cuando afirma que hay que “dejar de pensar el campo de la práctica como ‘ir a un lugar’” (p. 17). Por ello, abonamos a la propuesta que la autora diagrama respecto a la posibilidad de “empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto” (p. 17). Por ello, nos resultó interesante atender a las nuevas formas de producción y transmisión de saberes surgidas en los escenarios alternativos de enseñanza y de aprendizaje que tuvieron lugar durante la emergencia sanitaria.

Consideramos que hablar de prácticas docentes implica superar las miradas parcializantes que remiten a entenderlas exclusivamente como acciones ligadas al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer (Davini, 2015). En esta dirección, es importante reconfigurar no solo las prácticas pedagógicas, sino también el aspecto vinculado a la dimensión digital, y entenderlo, como afirma Dussel (2020), como “una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018)” (p. 17). Sin embargo, en este aspecto debemos ser prudentes y estar atentos de no caer en lo que Díaz (2020) plantea como “una falsa creencia en un eficientismo tecnológico divorciado de las condiciones reales de existencia” (p. 65).

Desde esta posición, nos interesó pensar en modos alternativos de construir subjetividades, encuentros y saberes que respondan al “cuidado del otro en cuanto otro”, desde la responsabilidad ética que plantea la “acogida del otro” (Lévinas, 1974; Cullen, 2019). Por



este motivo, abordar las prácticas docentes, y más concretamente, las residencias, nos planteó un desafío formidable. De allí que, la condición para hablar de residencias docentes debe ser deliberada, como afirma Dussel (2020), en torno a “que estas escenas pedagógicas heterogéneas y en múltiples soportes se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y reflexión pedagógica, vinculadas al currículum de la formación docente” (pp. 17-18).

Muchos de nuestros estudiantes han iniciado la situación de emergencia sanitaria con incertidumbre y desconcierto, y que en el transcurso de esta experiencia han podido generar diversas herramientas, que se tradujeron en crecientes grados de autonomía. Sin embargo, entendemos que, desde nuestro rol, como docentes de ISFD, debemos promover un abordaje pedagógico situado en esta situación de fragilidad que presentan los estudiantes. Asimismo, debemos propiciar escenarios educativos basados en una perspectiva que aliente la hospitalidad (Cervantes-Barragán, 2015).

En este sentido, entendemos los desafíos que presentó el espacio de la práctica docente para poder generar, desde la hospitalidad, una posibilidad de encuentro en el que se produjera una construcción intersubjetiva de saberes y experiencias. Por ello, consideramos de vital importancia repensar el aula y analizar las distintas formas en que se propiciaron las prácticas docentes durante este contexto de emergencia sanitaria.

En efecto, con la finalidad de proporcionar prácticas pedagógicas significativas que permitieran reorganizar las secuencias de trabajo, consideramos que este proyecto de investigación favoreció la posibilidad de caracterizar la producción y el empleo de las nuevas herramientas pedagógico-didácticas generadas a partir de los escenarios producidos por la emergencia sanitaria (SARS-COV-2). En particular, nos enfocamos en el espacio de la formación docente, a partir del análisis de los abordajes teórico-prácticos propiciados en el marco de las Prácticas Docentes de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial en General Madariaga.

3. Metodología

Esta propuesta de investigación se posicionó en un enfoque metodológico didáctico, que incluyó aspectos del enfoque de investigación acción. Por ello, los instrumentos y estrategias de recolección de información se ajustaron al empleo de encuestas; entrevistas en profundidad; historias de vida de los sujetos de investigación involucrados; lectura y análisis de información documental centrada en relatos, planificaciones y experiencias narradas sobre la ejecución de estos planes, la construcción de vínculos y el seguimiento de los procesos de enseñanza; y finalmente, observación (participante y no participante) de las herramientas pedagógico-didácticas construidas y aplicadas en los entornos educativos disponibles (y seleccionados) desde las “prácticas”, confeccionando de este modo, registros descriptivos.

El trabajo se centró en una investigación de diseño exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cualitativo, puesto que la investigación, en tanto educativa, se propuso



llevar a cabo un proceso continuo de aprendizaje que permitiera contribuir a la profesionalización de la labor docente. Por lo dicho, nos enfocamos en conocer, en primera instancia, los modos en los que las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial (en adelante PD-PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (en adelante PD-PEP) realizaron el abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en el contexto de emergencia sanitaria en los ISFD de General Madariaga. En una segunda instancia, buscamos construir un registro documental de las diversas herramientas surgidas y empleadas para realizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en formación, en el contexto particular de las PD-PEI y las PD-PEP de 4° año.

Para llevar a cabo estos propósitos, indagamos de forma reflexiva en las prácticas situadas en interacción, entendiéndolas como una oportunidad de volver hacia la propia praxis desde una mirada metacognoscente, permitiendo otorgar sentido desde la “biografización” (Melin, 2022) al reencuentro con las experiencias transitadas y compartidas.

El objetivo que perseguimos se centró en recurrir a las narrativas de los docentes participantes de las PD-PEI y las PD-PEP de 4° año de ambas instituciones, para reconfigurar lo vivido desde un saber situado y desde la propia valoración subjetiva de sus partícipes. Pensamos que el saber situado cobró sentido, por un lado, en el marco del propio análisis existencial (Frankl, 2017), y, por otro lado, en la investigación biográfica en educación (Mombberger, 2014).

Melin (2022) menciona que, precisamente, “por las narrativas producidas, estructuramos e interpretamos lo que estamos viviendo” (*min.* 49:04). Incluso, señala que estas narrativas elaboradas por los sujetos de la investigación, “se inscriben en un status antropológico, porque se constituyen desde la temporalidad de la experiencia” (*min.* 49:57). De allí, se da “el paso de la experiencia inmediata a la experiencia adquirida y [se] produce(n) recursos experienciales a través de un trabajo de dar sentido a lo vivido” (*min.* 50:03).

A la construcción de la dinámica de subjetivación singular que ofrecen las narrativas, debemos añadirle su potencialidad, en términos de la aprehensión de la complejidad de las situaciones de aprendizaje, tanto en vinculación con el saber, como con la problematización de las elecciones de vida (Melin, 2022). Este aspecto fue sumamente valioso para nuestra investigación, puesto que asumimos la dimensión performativa que presentan las narrativas, en tanto dispositivo que promueve múltiples espacios dialógicos orientados a compartir sentidos y resonancias desde las propias investigaciones-vidas (Porta, 2021; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 1995; Alliaud y Suárez, 2011).

En este punto, resulta apropiado atender no solo a la significación y comprensión de las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción que el investigador-educador narra, sino más particularmente, a la naturaleza relacional y comunitaria que proporciona el esquema dialógico en el marco de toda narrativa (Bolívar y Domingo, 2006). Este panorama nos habilitó a introducir la inherente variable política que sirve de base en toda interacción. Así, la narración, en tanto “escritura arrojada” (Ripamonti, 2017), reconstruye lo vivido



singularmente y lo pone en juego en la interacción entre subjetividades que delinear distintas modalidades de relación y conflicto.

Consideramos de especial interés resaltar que la investigación biográfico-narrativa proporcionó la posibilidad de entender el carácter dinámico y enriquecedor del relato. A la vez que, como señalan Bolívar y Domingo (2006), permitió captar “detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (p. 6).

De este modo, en pos de “rescatar del olvido de las grandes historias escritas la historia cotidiana, particular, personal” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 26), partimos de las valoraciones y memorias de los docentes de las PD-PEI y las PD-PEP, con la finalidad de relatar los sucesos, decisiones pedagógico-didácticas y sentires en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) ocurridos durante la emergencia sanitaria.

Para organizar estas experiencias y narraciones, empleamos como marco referencial la aparición de las normativas oficiales que fueron determinando y definiendo las posibles acciones pedagógicas a desarrollarse en las instituciones educativas en cada período. Dichas modificaciones tuvieron lugar en torno a los progresivos avances en el conocimiento de las medidas profilácticas más efectivas a ser aplicadas comunitariamente. En nuestro caso, nos centramos concretamente en el lapso que abarca: mayo 2020 - mayo 2022.

Por otra parte, las muestras fueron intencionales, dado que escogimos deliberadamente a los sujetos de estudio en función de ciertas características que han sido fundamentales para nuestros objetivos. Estos sujetos (o unidades de análisis) fueron los actores pedagógicos involucrados en las PD-PEI y PD-PEP. Así, entre estos se incluyeron, además de los profesores de práctica, a los profesores de los ateneos areales de 4° año, puesto que auxilian, colaboran y co-construyen los abordajes pedagógico-didácticos conjuntamente con los espacios de las prácticas docentes. Por lo demás, en cuanto al tratamiento de la información, como hemos adelantado, empleamos una descripción densa que se centró en la narrativa de estos docentes, para poner en juego la interpretación del sentido y los significados que estos sujetos pedagógicos le atribuyen a sus prácticas educativas.

A modo de síntesis, la finalidad que persiguió esta investigación es la de construir un instrumento que posibilite, no solo la producción de un diagnóstico crítico y constructivo de la diversidad de estrategias y herramientas pedagógicas empleadas, sino también la de propiciar un insumo que permita considerar tanto las representaciones, como las historias y relatos de los sujetos pedagógicos participantes de estos escenarios. En efecto, nuestro objetivo se orientó a caracterizar estas experiencias para lograr complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas.



4. Análisis e interpretación de los datos

4.1. Narrativas docentes: entre el sentir y el hacer

En este apartado nos proponemos, en primer orden, graficar las impresiones y sentimientos que presentaron las y los docentes que estuvieron a cargo del Campo de la Práctica Docente y de los Ateneos de cuarto año de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de los ISFD de General Madariaga en el contexto de pandemia. El objetivo es mostrar, mediante las narrativas de estos docentes que protagonizaron la enseñanza de las prácticas docentes y residencias, cuáles fueron las sensaciones que atravesaron al llevar a cabo sus praxis en los escenarios planteados por las políticas de ASPO y de DISPO.

En segundo orden, nos interesa mostrar cuáles fueron las variaciones en estos sentires a lo largo del período comprendido entre mayo de 2020 y mayo 2022, debido a que en este intervalo temporal se produjeron distintas formas de interrelación no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre los mismos colegas. Estos cambios, en pos de conseguir la revinculación presencial, se expresaron tanto en las dinámicas de dictado de clases, como en las distintas aproximaciones para desarrollar las prácticas y residencias. Consecuentemente, estas variaciones tuvieron un gran impacto en la dimensión emocional de las y los docentes. En efecto, nos orientamos a caracterizar algunas de las sensaciones que se suscitaron y que dieron curso a la toma de decisiones pedagógicas en el marco de las prácticas docentes.

Para describir el planteo afectivo sugerido, en primer lugar, se comienza con la reconstrucción de lo narrado en entrevistas por las y los docentes del Campo de la Práctica IV y Ateneos (de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) del Profesorado de Educación Primaria (PEP en adelante) del ISFDyT N° 59. En segundo lugar, se realiza una caracterización semejante situada en la rememoración narrada de las docentes del Campo de la Práctica Docente IV y Ateneos (de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Matemática, Ambiente Social y Natural, y Nuevas Expresiones Estéticas) del Profesorado de Educación Inicial (PEI en adelante) del ISFD N° 169.

De allí que, las y los docentes de Práctica y Ateneos de cuarto año del PEP, en un intento de inventariar aquellas sensaciones iniciales surgidas en los comienzos del aislamiento por pandemia, plantearon que el escenario inaugural, independientemente de las incertidumbres, se cristalizó en un desconcierto común que involucró ciertos desafíos. Algunos de estos retos, en la mayoría de estos docentes (las del Campo de la Práctica Docente, de Prácticas del Lenguaje, y de Matemática), encontraron un cauce favorable al tomar conciencia que “del otro lado de la pantalla” estaban las estudiantes atravesando una situación de idéntica perplejidad. La docente Silvia C., quien dicta el Ateneo de Prácticas del Lenguaje, afirma que si bien no siempre las propuestas salían como se planificaban, encontraba el aliento en las alumnas, quienes “ponían tanta garra que muchas veces ellas nos movilizaban las clases”.

Sin embargo, algunas de las expresiones que delinearon las emociones contrapuestas que generó el aislamiento se observan en los relatos de los profesores de los Ateneos de



Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Estos docentes identifican sus recuerdos con las sensaciones de incomodidad, por un lado, y de dificultad debido a la falta de preparación en el empleo de las TIC, por el otro. En estas narrativas se asocian y se entremezclan los sentimientos de molestia con las problemáticas de conectividad que planteó el empleo de las comunicaciones mediante videollamadas en el dictado de clases. Asimismo, se pone en evidencia en estos relatos que el disgusto, también se vinculó con la desorganización de los tiempos familiares, tanto de los docentes, como de las estudiantes.

Por otra parte, las docentes de Práctica y Ateneos de cuarto año del PEI, en general, resumieron sus sensaciones en los términos: “agobio” y “agotamiento”. Graciela, una de las docentes que integra el Campo de la Práctica IV y, a su vez, dicta el Ateneo de Matemática, expresó que:

Fue complicado al principio, porque de un día para otro nos encontramos que teníamos que manejar la virtualidad, no era mi fuerte, era bastante negada a lo que tenía que ver con lo virtual, no había trabajado nunca con el campus virtual del Instituto.

No obstante, estas expresiones de malestar que se encontraron en la mayoría de las docentes del PEI, fueron contrapuestas por Florencia, la docente del Ateneo de Lengua y Literatura. De ahí que, si bien esta profesora reconoce el aspecto arduo y cansador que manifestó la pandemia en la labor docente, asume que la complejidad se vinculó con la falta de previsibilidad respecto a la duración del tiempo de aislamiento. De modo que, cuando se determinó que esta política iba a ser de largo alcance, Florencia afirmó que consiguieron formalizar acuerdos entre la Práctica y los Ateneos, aunque, en su caso, la excesiva sobrecarga laboral la llevó a licenciar horas, “porque no podía con todo”. Sin embargo, reconoció que el desafío de la virtualidad propuesto por el aislamiento, le resultó útil, puesto que “había realizado un postítulo en Educación y TIC, y lo que pensaba, las ideas que tenía sobre las TIC en el aula, lo pude aplicar. Me sentía como pez en el agua con las TIC”.

Evidentemente, estas diversas emociones y sensaciones encontradas se presentaron como un catalizador de las decisiones pedagógicas asumidas para el desarrollo de las propuestas específicas de formación y residencia, propias del Campo de la Práctica Docente y de los Ateneos de ambos profesorados. En efecto, en el próximo apartado buscaremos describir algunas de estas disposiciones, acordadas en el interior de los equipos de trabajo, y, también, con los equipos de conducción de cada instituto formador.

4.2. Valoraciones en tensión sobre la propia praxis en la pandemia

Como anticipamos, en este pasaje nos proponemos caracterizar las decisiones pedagógicas tomadas en el marco de las prácticas docentes y residencias de los Profesorados de Primaria e Inicial de General Madariaga en el contexto de la emergencia sanitaria. En particular, nos preocupó describir los modos en los que las Prácticas Docentes efectuaron el



abordaje pedagógico-didáctico de herramientas en pandemia en los ISFD. Del mismo modo, y no menos importante, en este apartado, buscamos construir un registro documental sobre estas herramientas pedagógico-didácticas, que fueron producidas y empleadas en el espacio curricular de la Práctica Docente de los mencionados Profesorados, con la finalidad de enriquecer las prácticas pedagógicas.

Para el logro de estos objetivos, nos centramos en el análisis de los datos recabados en el marco de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes involucrados en la población de análisis. En este aspecto, los interrogantes que guiaron la reconstrucción de los ejes de trabajo y la descripción del empleo de las herramientas pedagógico-didácticas llevadas a cabo por las prácticas docentes del PEP y del PEI fueron: ¿Cuáles han sido las problemáticas que surgieron en la tentativa de dar continuidad a las propuestas pedagógicas en la práctica docente cuando los entornos de enseñanza se virtualizaron?; y ¿De qué modo se dio respuesta desde el espacio de la práctica docente a estas problemáticas suscitadas en el contexto de emergencia sanitaria?

En orden a responder el primer interrogante, comenzamos con las apreciaciones de las y los docentes del PEP, y luego hicimos el mismo recorrido con las docentes del PEI. De modo que, reconociendo el valor epistémico implícito en toda narrativa, asumimos el intento de describir las experiencias que desarrollaron las y los docentes, en el marco de la incorporación de canales virtuales de comunicación en las prácticas docentes, a partir de la propia interpretación que estos docentes hacen de los sucesos vividos y compartidos en la interacción pedagógica situada en el contexto de pandemia. Para ello, en primer lugar, caracterizamos lo ocurrido en cada Profesorado durante el ASPO, y luego, en segundo lugar, aquellas experiencias desarrolladas durante el DISPO.

De allí que, cuando el único escenario posible fue la virtualización de los procesos de enseñanza durante el ASPO, Silvia C. (Ateneo de Prácticas del Lenguaje del PEP, en adelante Ateneo de PdL) sostuvo que para proyectar un plan de acción: "se hizo un diagnóstico institucional sobre las posibilidades que tenían las alumnas en cuanto a uso de dispositivos móviles y a conectividad, y nos ofrecieron varias alternativas para estar en contacto (...)". En este caso, la docente señaló que, como medida resolutive, en el instituto formador (ISFDyT N° 59):

(...) se decidió en un primer momento organizar grupos de Facebook, que era lo que todos tenían acceso, la mayoría de los alumnos, por carrera y por año. También habilitamos el Google Classroom, que era de fácil acceso y no era tan cargado como la plataforma, y la plataforma del INFoD estuvo funcionando (...).

En su caso particular, Silvia C. afirmó que trabajó "con el grupo de Facebook, porque a las alumnas les resultaba fácil manejarse desde ahí y con el Google Classroom, porque también quedaba la bibliografía y era como un orden y permitía algunas interacciones más fáciles". Asimismo, la docente comentó que, en el contexto del Google Classroom, "habilitábamos



espacios de debates o de consultas”, (...) “y lo compartíamos con otros espacios curriculares”.

Por su parte, Cintia, la profesora que dicta el Campo de la Práctica Docente, cuando expone las formas que encontraron para llevar a cabo las residencias durante el ASPO, comentó que las estudiantes realizaron sus planificaciones habituales, adaptando sus propuestas a los contenidos prioritarios prescritos por el Programa Nacional “Seguimos educando” (Resolución N°106/2020). Asimismo, la docente de Prácticas señaló que el canal de aplicación más efectivo para realizar las residencias en las Escuelas de Educación Primaria fue “prioritariamente, mediante grupos de *WhatsApp*”.

El motivo que señalan las docentes del Campo de la Práctica y del Ateneo de Prácticas del Lenguaje del Profesorado de Educación Primaria para haber efectuado el desarrollo de las residencias en grupos de *WhatsApp* durante el ASPO, se vinculó con la adaptación del Nivel de Educación Superior a las decisiones pedagógicas tomadas por las Escuelas de Educación Primaria (EP en adelante) de inserción para residencias. En este sentido, estas disposiciones partieron del diagnóstico situado en las posibilidades materiales que las y los estudiantes y sus familias poseían para poder sostener la continuidad pedagógica en aislamiento.

No obstante, el *WhatsApp* no fue el único formato que encontraron las EP para llevar a cabo sus clases. Según Silvia C.:

(...) en algunas escuelas se utilizaron los cuadernillos tanto de Nación como de Provincia, sobre todo en las escuelas rurales que, si bien había dispositivos, había poca conectividad en algunos lugares, así que los cuadernillos iban y venían, y estaban acompañadas las interacciones a través de mensajes de *WhatsApp*, a través de pequeños videos, tanto de presentación de las alumnas, como de orientaciones para las familias (...).

La dinámica de ejecución de las residencias en el caso de las y los niños de escuelas rurales, según plantea Cintia, se diagramó considerando la situación en la que “las familias y los alumnos se acercaban a la escuela para recibir los bolsones, [y ahí] se les daba el cuadernillo y tenían que traerlo nuevamente realizado [cuando] (...) se les volvía a dar a la semana el próximo bolsón”.

Por otra parte, en cuanto a la elaboración de planificaciones y el dictado de clases de las asignaturas “Práctica Docente” y “Ateneos” en el PEP, las variadas herramientas pedagógico-didácticas construidas y/o reutilizadas involucraron varias estrategias de encuentro e interacción. En este aspecto, algunos de los indicadores que se consideraron fueron: Clases asincrónicas por Classroom; Encuentros sincrónicos mediante *Zoom*, *Meet*, otros; Grupos de *Facebook*; Grupos de *WhatsApp*, y Pizarras digitales, como por ejemplo el *Padlet*. Silvia C. planteó que “(...) en el Instituto incorporábamos todo lo que podíamos de la tecnología en la medida que podíamos utilizar y la disponibilidad de algunas aplicaciones y



algunos dispositivos, sí tuvimos en claro la visualización de muchos videos de presentación”.

Sobre este punto, se consideró la anexión de herramientas que fueran funcionales a las necesidades y propuestas de las estudiantes. Por ejemplo, se habilitó el empleo de plataformas de videos variadas, como *TikTok*, *YouTube* y *WhatsApp*, para que las estudiantes se presentaran en sus residencias frente a las y los niños y sus familias. Desde la Práctica y Ateneos se trabajó: “la claridad y la forma de hablar, [y] que cada niño se sienta reconocido, ¿no?, en los mensajes que se enviaban a todos los lugares, ¿no? Planificar esos tiempos, para no sobrecargar y no saturar” (Silvia, Ateneo PdL). Asimismo, se tuvo en cuenta la realidad concreta de las y los niños y sus hogares, y fundamentalmente, la cantidad de dispositivos tecnológicos que podían tener a disposición las familias, y, cómo este factor obstaculizaba la continuidad pedagógica de las y los niños. En este punto, se contempló no solo la continuidad de quienes tenían varios hermanos escolarizados, sino en particular, aquellos que pertenecían a los hogares más humildes.

Por otro lado, y de forma análoga, en el caso de las prácticas del PEI (del ISFD N° 169), las docentes del Campo de la Práctica plantearon que las residencias se llevaron a cabo mediante los grupos de *WhatsApp*. Así, durante el ASPO, la tarea de observación de residentes fue desarrollada por las docentes del Nivel Inicial. Graciela afirma: “nuestros ojos fueron las docentes co-formadoras y lo que podíamos ver a través de los audios, de las capturas de pantalla, porque ellas también se vincularon con los niños desde un celular, ¿sí?”.

Asimismo, a diferencia del PEP, en Inicial se implementó el empleo del *Drive* para realizar las planificaciones, con sus correspondientes correcciones y orientaciones. Según comenta Sandra D., la otra profesora que dicta el Campo de la Práctica del PEI, en “el *Drive* se subían las planificaciones, (...) nosotros mirábamos las planificaciones, después nos enviaban por *WhatsApp* también consultas, nos enviaban los videos. Y, con las docentes co-formadoras, ellas se manejaban por *WhatsApp*, y nosotras también”.

Del mismo modo, para el desarrollo de la cursada del Campo de la Práctica y Ateneos, Graciela señaló que incluyeron el empleo de “un *Padlet*. (En) la pizarra virtual, (...) pudimos subir los distintos documentos, videos, y eso, entonces, esa pizarra era colaborativa y todas podían acceder a ese material, que también eso estuvo bueno”. De esta manera, Sandra sintetizó afirmando “teníamos encuentros sincrónicos con las chicas y después estaban los encuentros asincrónicos, donde se suben ellas las planificaciones o donde estaban las clases. Las clases se subían a la plataforma del Instituto”. En cuanto al material bibliográfico que se planteaba en las clases del Campo de la Práctica, Sandra afirmó: “tratamos de continuar con la bibliografía que teníamos en la presencialidad, ¿no?, además incorporábamos las circulares que llegaban y nos íbamos adecuando al momento (...). La bibliografía fue la misma para los dos, para ASPO y para DISPO”.

En este sentido, al explorar las características del desarrollo de las residencias en ASPO, se encontraron similitudes en el PEP y en el PEI, puesto que ambos profesorados tuvieron que

adecuarse a las modalidades propuestas por las EP o Jardines de inserción (Ver Gráfico 1). Sin embargo, en cuanto a las herramientas pedagógico-didácticas empleadas en el dictado de las asignaturas en el Nivel Superior, a partir de lo desarrollado hasta el momento, encontramos distintas elecciones que pueden resumirse en el Gráfico 2.

Gráfico 1: *Forma que asumieron las prácticas de estudiantes del PEP y el PEI en terreno durante el ASPO*

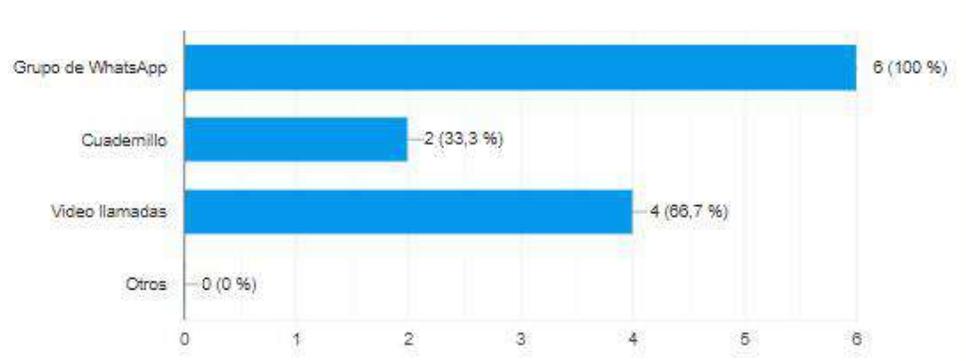


Gráfico 1. Resultado de la encuesta desarrollada.

Gráfico 2: *Modalidad de dictado de clases de Práctica Docente y Ateneos en el PEP y el PEI durante el ASPO*

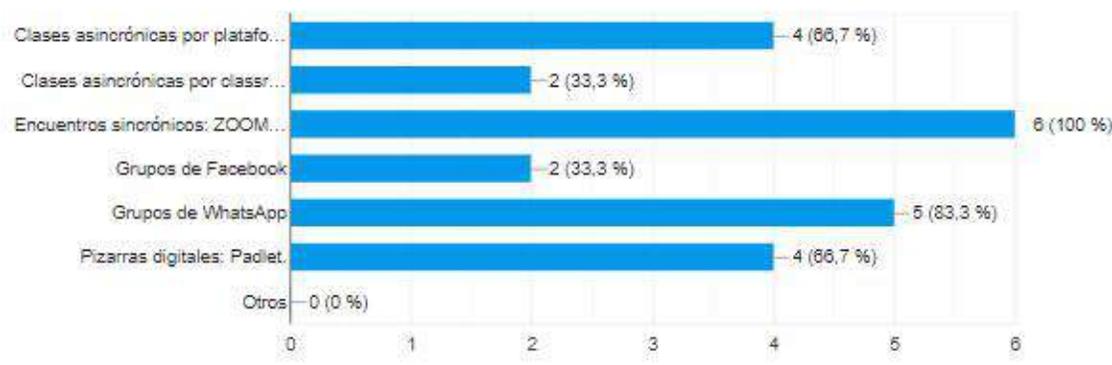


Gráfico 2. Resultado de la encuesta desarrollada.

Estas decisiones pedagógicas se vieron radicalmente modificadas durante la política de DISPO, debido a que esta disposición permitió planificar la revinculación presencial y el acceso cuidado a las instituciones educativas. En este aspecto, tal como recordó Andrea, la docente del Ateneo de Nuevas Expresiones Estéticas (PEI), “teníamos una bimodalidad de trabajo en las instituciones del Nivel Inicial, que tenían que ver con trabajar con pequeños agrupamientos, [a los] que [las y los niños] asistían semana por medio”. En este marco, “las docentes en formación pudieron acceder a las instituciones (...) [y] la interacción con las chicas seguía siendo, en mi caso, virtual”, comentó Andrea.

En el PEP, Silvia M., profesora del Ateneo de Matemática, también recordó que “en el 2021 pudieron tener presencialidad en sistemas de burbujas”. De modo que, como sostuvo la



profesora, en el “DISPO tuvimos la posibilidad de hacer inserciones cortas en las instituciones, entonces podíamos mediar lo virtual”. Incluso, según recordó Cintia, aproximándose al receso de invierno, “se sostuvo la virtualidad, entonces, por ejemplo, la mayoría de las observaciones se hicieron (...) de forma virtual, igual que las entrevistas. Y después, la residencia, (...) en todos los casos, en DISPO, se dio en forma presencial”. De allí que, según sintetizó la docente de “Práctica” en el PEP:

Durante la primera parte del año se sostuvo (...) la enseñanza virtualizada, entonces ahí hubo bastantes herramientas que se mantuvieron, solo que el Instituto empezó a adoptar la plataforma educativa, que es la del INFoD, [y] eso nos permitió tener más organizados los contenidos, los recursos, tener más periodicidad en los encuentros, formalizar (...) las vías educativas, institucionalizarlas.

En síntesis, siguiendo los comentarios de las y los docentes de ambos profesorados, la tarea en el marco del ASPO: “fue más ligada a tratar de construir canales de comunicación, en cambio, ya en [el contexto del] DISPO, estaban construidos esos canales, por lo tanto, estaba como más allanado ese camino”, según señaló Silvia C. De allí que, la docente remarcó que “las diferencias estuvieron, fundamentalmente, en cómo ejercíamos la comunicación, cómo podíamos acompañar de manera adecuada las prácticas de cada uno, atendiendo a esta falta de presencialidad”. No obstante, la continuidad entre el ASPO y el DISPO, como planteó Graciela, se cristalizó, en la oportunidad de “(...) amigarnos con la tecnología y sacarle provecho, y saber que hay cosas que están bien y que nos aportan, y que habría que continuar”, refiriéndose no solo a las reuniones de equipo y con los inspectores, sino también, para efectuar devoluciones a estudiantes.

4.3. Recapitulación y balance

En este último apartado nos proponemos analizar, a la luz de lo abordado, cuál fue el balance que las y los docentes pudieron hacer acerca de sus propias praxis en el contexto de la emergencia sanitaria. Para ello, las interpelaciones que conducen este planteo fueron: ¿Cuáles han sido las ventajas y las desventajas de las propuestas y herramientas pedagógico-didácticas aplicadas para dar continuidad a la formación en el espacio de la práctica docente?; y, ¿Cuáles aspectos de las propuestas surgidas durante este contexto, deberían sostenerse independientemente del retorno a la presencialidad?

En este aspecto, las y los docentes de la práctica docente y ateneos consideraron que algunos de los beneficios que planteó el contexto de la emergencia sanitaria se vincularon no solo con la incorporación de nuevas formas de comunicación, sino, concretamente, con la democratización del acceso en el Nivel Superior de muchas estudiantes que querían estudiar y no podían hacerlo, debido a distancias geográficas, o bien, por organización familiar. Sobre el primer punto, Graciela reflexionó y afirmó que, en su caso, “pienso que he tenido un gran aprendizaje y hoy está incorporado (...)”. Asimismo, comentó:



Nos seguimos manejando nosotros con mis compañeras trabajamos por medio de *Meet*, no necesitamos encontrarnos presencialmente, acordamos que vamos a organizar las propuestas tal día a las 8 de la mañana, hacemos reunión de *Meet*, y tenemos el *Drive*, y [ahí] compartimos y (...) planificamos; escribimos las dos juntas y estamos al mismo tiempo charlando. Eso es un beneficio importantísimo.

Otro aspecto que Graciela subrayó como positivo del período vivido se vinculó con “la cantidad de conversatorios y de capacitaciones que hubo en el ASPO”, y reconoció que “antes para hacer una capacitación vos [te] tenías (...) que trasladar o tenías un montón de cosas”. En cambio, resaltó que las experiencias que se habilitaron en este contexto fueron muy enriquecedoras, “porque todo estaba disponible, asesores o personas que vos decís no la voy a poder ir a escuchar, porque queda en Buenos Aires o en otros lados (...), y, sin embargo, las tenías”. En este punto, la docente enfatizó que “hubo mucho acceso a la capacitación, hubo muchos conversatorios, (...) muchos especialistas que acompañaron este proceso digamos, porque todos se pusieron a pensar de qué manera educábamos en este contexto, entonces fue muy valioso eso”.

En la misma línea, Silvia C. recordó que en el período de DISPO: “(...) utilizamos directamente la plataforma, ya igual teníamos un montón de trabajo realizado y ganado, y habíamos podido hacer un diagnóstico de cómo participaban los alumnos (...); cómo nos podíamos acercar a ellos; qué tipos de interacciones podíamos realizar”. Asimismo, la docente resaltó que la experiencia que habían construido les permitía considerar “qué duración podían tener esas interacciones”, aunque es claro que las estudiantes se conectaban cuando podían.

Sandra E., docente del Ateneo de Ciencias Naturales del PEP, consideró que “fueron realmente importantes las reuniones semanales que podíamos hacer, ponernos de acuerdo. Eso fue muy valorativo (...). No nos sobraba tiempo, pero lo hacíamos”. Asimismo, señaló que estos encuentros virtuales “eran entre docentes, y después, articular si era necesario con alguno de los estudiantes o con el Directivo o con el Jefe de área”. A esta ventaja, Silvia C. le añadió que con esta experiencia: “(...) salimos un poco de la estructura y eso nos hizo más ricos y más creativos, tanto a los alumnos como a los docentes (...). Esto de tanto andar por plataformas, por aplicaciones y por redes sociales, habilitaron espacios”.

Por su parte, Florencia, cuando habló de los aspectos positivos de la virtualización en pandemia, hizo referencia a los matices que adquirió la evaluación, y planteó que “se enriqueció en el registro de las acciones didácticas, los registros más etnográficos brindaban más elementos para el análisis”. Incluso sostuvo que “se evaluó todo el proceso desde los borradores hasta la escritura; cómo se repensaron las escrituras, los recursos; hasta qué punto se pudo evaluar de acuerdo con lo enseñado”. En este marco, la docente recordó la complejidad que implicó para la labor docente la falta de posibilidades de evaluar, y rescató que, en esos casos, “las herramientas fueron todo lo escrito, todo lo



grabado, lo registrado, lo escuchado, el análisis de las alumnas de sus propias prácticas, las instancias de coevaluación, todo complejizó el análisis”.

Con respecto al terreno de los afectos, Graciela compartió una experiencia en la que narró que:

(...) una de las chicas [que] cursó, se recibió por *Meet*, (...) y la encontré recién este año (2022) (...) en un jardín de infantes de casualidad, y fue la primera vez que nos vimos cara a cara, y, sin embargo, entre las dos había un vínculo, que fue un vínculo pedagógico y de afecto que se había generado a través de este año, ¿no? de la pantalla, así que, fue interesante, fue agotador. Pero bueno, un desafío (...).

En síntesis, en un intento de sistematizar lo vivido, las docentes se interpelaron sobre las experiencias pedagógicas propuestas, y, según afirmó Cintia en su balance, “siempre nos preguntábamos si esto que estábamos haciendo les iba a servir o no, si era una experiencia educativa que les iba a permitir aprender algo, o era algo ficcional y no se iban a llevar nada”. En este sentido, la docente resaltó que las residencias desarrolladas, tanto en el ASPO como durante el DISPO, “fue el contexto [en el] que les tocó hacer la residencia, que no es ni más ni menos válido, es el que tuvieron que afrontar”. Incluso, aseveró que estas estudiantes “desarrollaron tantas otras herramientas que cohortes anteriores y posteriores no van a desarrollar, que [se vinculan con] (...) cómo se genera una residencia con la presión que eso implica, y de manera virtual”. A lo que añadió: “creo que sus herramientas fueron distintas, pero no peores”.

No obstante, en el balance también aparecieron los elementos que resultaron obstaculizadores no solo de la praxis docente, sino también de la continuidad pedagógica. En este aspecto, Florencia dijo que “algunos obstáculos estuvieron dados por el uso de las herramientas tecnológicas, accesibilidad, conectividad. También con las realidades familiares, la posibilidad de bajar y acceder a los recursos mediante la tecnología, y/o en su defecto con los cuadernillos del gobierno”. De allí que, Cintia afirmó que “la virtualidad fue desfavorable [porque] (...) mostró que no todos tienen acceso a los medios”. Incluso, reforzó que “si los medios estuviesen de alguna manera garantizados como corresponde (...) desde el Estado (...), muchos de los estudiantes podrían haber sostenido o podrían sostener, en distintas situaciones y contexto, mayor continuidad”. Estos indicadores que subrayaron ambas docentes se encuentran plasmados en el Gráfico 3 y en el Gráfico 4.

Gráfico 3. Factores más relevantes que obstaculizaron el dictado de clases y la continuidad pedagógica de las docentes en formación durante el ASPO

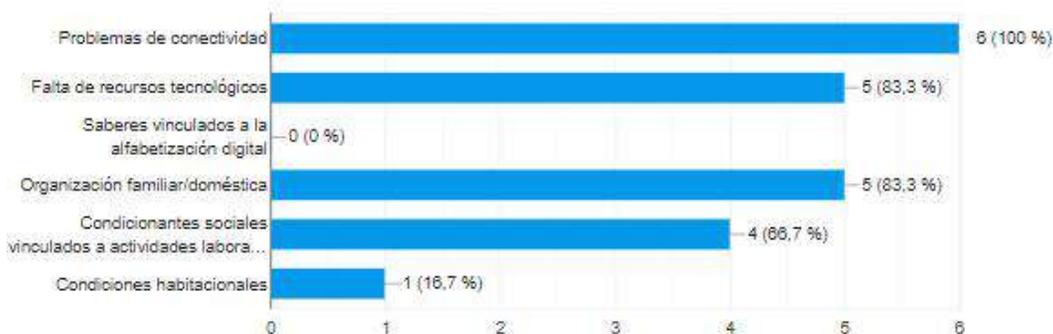


Gráfico 3. Resultado de la encuesta desarrollada.

Gráfico 4. Factores más relevantes que obstaculizaron el dictado de clases y la continuidad pedagógica de las docentes en formación durante el DISPO

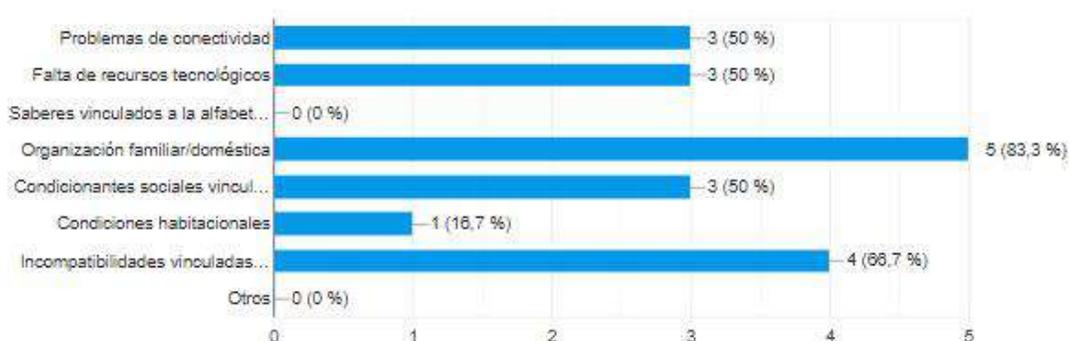


Gráfico 4. Resultado de la encuesta desarrollada.

Sumado a los obstáculos de conectividad, si bien no es la perspectiva generalizada, en su balance personal, Sandra D. planteó: "desde mi punto de vista, yo creo que como docentes en formación no les sirvió, porque no es la realidad, eran muchas horas preparando un cuento, después grabándolo, preparando el escenario grabándolo, y nada más que eso". Evidentemente, esta experiencia nos atravesó a todas y todos de diferentes maneras, y cada docente pudo valorar lo vivido no sólo en relación a sus expectativas, sino concretamente, en vinculación a su propia autobiografía. No obstante, las y los profesores del Campo de la Práctica y Ateneos del PEP y del PEI comparten, como afirmó Martín, el profesor del Ateneo de Ciencias Sociales de PEP, que ha resultado una herramienta absolutamente positiva "empezar a incorporar la posibilidad de tener espacios virtuales o combinar la virtualidad y la presencialidad". En la misma línea, Silvia M. aseguró "para mí es importante seguir manteniendo (...), todo lo que tiene que ver con la educación a distancia, con la conectividad, con las experiencias de explorar plataformas, hay cuestiones sumamente ricas". En efecto, Silvia C. lo resumió afirmando que "el valor (...) de lo sincrónico, en la presencialidad, en el Instituto tiene mucho peso, pero el valor de lo asincrónico también". De este modo, la docente reforzó "te tomás tu tiempo, distancia, no tenés a nadie al lado. Podés pensar las



cosas de otro modo”. En particular, haciendo referencia a los foros, Silvia C. planteó que “también enriquecen, nos enriquecen a todos, a los que estamos lejos y a los que nos tomamos ese tiempo para pensar desde otro lugar”.

5. Conclusiones

Frente al escenario suscitado por la pandemia, los educadores nos vimos envueltos en una serie de transformaciones que cambiaron abruptamente los procesos educativos. En medio de estos profundos cambios, hemos sido testigos de la ausencia de garantías estatales en el derecho al acceso a la educación de muchos estudiantes sin recursos, ni conectividad.

Precisamente, en este escenario, donde quedó en evidencia la falta de oportunidades para sostener la continuidad pedagógica, los docentes asumimos un rol protagónico, que no solo logró adaptarse a las emergencias del contexto, sino también promover desde los propios medios (tecnológicos y económicos) aquellos recursos y estrategias necesarias para sostener los procesos educativos.

En efecto, esta adaptación camaleónica que constituye al rol docente se vio enfrentada a una reconfiguración de las reglas de juego, en la que cobraron una dimensión significativa, al menos dos aspectos. El primero de ellos fue la pérdida de la corporeidad; y el segundo aspecto, que repercutió de forma ineludible, fue la necesidad de pensar nuevos modelos de habitar el aula y la enseñanza. En este sentido, si bien el buen desarrollo de las prácticas no puede quedar supeditado a la convergencia de factores excepcionales, como la buena predisposición docente y la autogestión de recursos, es cierto que el nuevo escenario planteado por la pandemia, nos convocó a los educadores a la construcción de gramáticas novedosas, donde tanto docentes como estudiantes, nos vimos en la necesidad de (re)pensarnos, (re)formularnos y de (co)construir nuevas formas de interacción.

De esta manera, pudimos resignificar el empleo de distintas herramientas pedagógico-didácticas y dar curso a la generación de otras nuevas. De allí surgió la reutilización de las redes sociales con fines pedagógicos, al mismo tiempo que se exploraron distintas formas de establecer contacto. En este aspecto, resultaron centrales las videollamadas; la organización de contenidos mediante *Classroom*, Plataformas digitales, o bien, mediante el dictado de clases por canales de YouTube, entre tantas otras experiencias. No obstante, siempre hubo un común denominador que se vinculó con la búsqueda de alternativas de interacción gratuitas, porque los docentes, en casi la totalidad de los casos, tuvieron que garantizar la continuidad pedagógica mediante la propia construcción de dichos canales de comunicación.

En síntesis, pese a que la situación de insondable y vertiginosa transformación planteada durante la emergencia sanitaria revulsionó los modos de entender la docencia, también es cierto que fue una extraordinaria oportunidad, que nos permitió a los educadores navegar en derivas insospechadas, que contribuyeron ampliamente a potenciar diversos y enriquecedores horizontes para re-transitar la formación docente. Consideramos, en este sentido, que la apertura de estas nuevas dinámicas educativas debe ser abordada en las



próximas líneas de investigación, fundamentalmente, atendiendo a cuáles herramientas, de las resignificadas y empleadas en el contexto de pandemia, pueden sostenerse para ampliar los márgenes de participación y acceso de todos los estudiantes. Asimismo, pensamos que es interesante analizar cuáles son las reformulaciones pedagógico-tecnológicas que la política educativa ha emprendido y continuará emprendiendo para garantizar dicho acceso a la educación en futuros escenarios complejos, como el transitado durante la pandemia.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (Coord.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; CLACSO.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Cervantes-Barragán, H. (2015) Hospitalidad: remedio para la fragilidad humana, *Revista Multidisciplinaria Semestral*. Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo (AIP), Loja-Ecuador Universidad Panamericana. Campus Guadalajara. México
- Cerletti, A. (2015, 17 de septiembre) “¿Quién es el sujeto de la educación? Una mirada filosófica de la didáctica” [Conferencia], Jornadas de Didáctica “La potencia del pensar en las prácticas”, Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- Contreras D., J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2019). *¿Ética dónde habitas?* Las Cuarenta.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* - 1º ed. 1era reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, E. (2020, 24 de abril). “Políticas de Cuidados. Clases virtuales: ¿Alguien está evaluando la efectividad de las clases a distancia?”, LAS12. <https://tinyurl.com/y9m7z5r8>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia, *Revista científica EFI-DGES, Dossier*, (6) 10, 11-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi>
- Dussel, I. (2020, 7 de mayo). “Entre entender la emergencia y pensar nuevos horizontes” [Conversatorio], ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos). <https://tinyurl.com/y8e5ksab>
- Lévinas, E. (1974). *El Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Melin, V. y Vercellino, S. (2022, 22 de noviembre). “La relación con el saber de los/as estudiantes desde el prisma de la investigación biográfica y el análisis existencial”. [Ciclo de Conversaciones], PI UNRN 40-C-796, Encuentro: “Estudiantes de/en la



Universidad, narrativas y relación con el saber”.

<https://drive.google.com/drive/folders/15ARmSQkEbXS-YwZlpb9XBzk8AyEp4lr0>

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Ripamonti, P. (2017). “Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas”. En: Alvarado, M. y De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Notas

¹Es doctoranda en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Maestranda en Bioética (Flacso). Es Especialista y Diplomada Superior en Bioética (Flacso). cursó estudios de posgrado en Ciencia Política y Sociología (Flacso); y es Diplomada Superior en Necesidades Educativas Especiales, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Espectro Autista (Flacso). Es Licenciada en Educación por la UES XXI. Profesora en Filosofía y Profesora en Educación Especial. Es Becaria Fogarty International Center (FIC) – National Cancer Institute (NCI) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Académica de Argentina) del Programa de Capacitación en Ética de la Investigación 2023. Se desempeña como docente de grado en Institutos Superiores de Formación Docente y como investigadora dirige “Nuevas herramientas pedagógico-didácticas generadas a partir de los escenarios producidos por la emergencia sanitaria (SARS-COV-2): Aportes desde la Práctica Docente de 4to año de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial de General Madariaga” en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) - Ministerio de Educación, e integra el proyecto “Democracia y diálogo público”, dirigido por Daniel Busdygan, en la Unidad de investigación en Filosofía Social, Legal y Política de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), y también integra el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica. Código: PICT-2021-GRFTI-00786: ÉTICA Y DERECHO HUMANO A LA SALUD DESDE UNA MIRADA INTERSECCIONAL (género, clase social, migraciones, cambio climático, violencias múltiples, diversidad funcional, ecodeterminantes, edad, diálogo intercultural, entre otros). Cat. I, Tipo GRF-T1, con IR María Graciela de Ortúzar en Universidad Nacional de La Plata [UNLP]. Subsidiado por (AGENCIA I+D+i). Sus temas de investigación se vinculan con temáticas de interculturalidad en salud y en educación; violencias interseccionales en mujeres indígenas, y agencialidad epistémica en comunidades subalternas. Es autora del libro *Cuerpos-territorios de las mujeres mapuce. Testimonios de opresión y de resistencia*, Unidad de Publicaciones Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes, (2022) y de variados artículos académicos.

²Es Lic. en Bibliotecología y Documentación por la UNMdP. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y Educación (FLACSO). Especialista en educación Superior y TIC (INFOD). Bibliotecario Escolar por UNMdP. Prof. para la Enseñanza Primaria por E.N.S. Dr. Victoriano Montes, Dolores. Docente del ISFDyT N° 59. Investigadora docente becaria INFOD 2021-2023

³Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Maestranda en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente es profesora de Institutos Superiores de Formación Docente de Gral. Madariaga y Pinamar. Investigadora docente del INFoD.

⁴Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de Literatura, desde el 2003, en escuelas de Nivel Secundario y, desde 2008, en el área de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la literatura en Profesorados de Educación Primaria e Inicial, en Institutos de Formación Docente. Investigadora docente becaria INFOD 2021-2023.



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS:
RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NAS PRISÕES

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS:
RESISTENCIA PEDAGÓGICA EN LAS PRISIONES

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES:
PEDAGOGICAL RESISTANCE IN PRISONS

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim¹

Resumo

O presente estudo teve por finalidade tecer reflexões sobre as possibilidades que as narrativas (auto)biográficas podem apresentar no processo educativo nas prisões, buscando conduzir a ruptura do silenciamento imposto por uma educação hegemônica em prol de um projeto colonizador e civilizador pautado na meritocracia que contribui para a exclusão das pessoas em cárcere – o que acentua as desigualdades sociais no Brasil. Ao ouvir as vozes, insistentemente silenciadas, os professores iniciam o rompimento do ciclo de negação de direitos que impede os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de ser, saber e poder. Como viés metodológico, fez-se uso de bricolagem e hermenêutica na tessitura argumentativa fundamentada na perspectiva de diversos estudos sobre as narrativas (auto)biográficas, a fim de elucidar o ato de narrar e ouvir como instrumentos de socialização e resistência pedagógica nas prisões, rumo ao fortalecimento do percurso constitutivo de uma educação emancipadora e descolonizadora nas prisões.

Palavra-chave: Narrativas (auto)biográficas. Resistência pedagógica. Educação emancipadora. Educação de Jovens e Adultos nas prisões.

Resumen

El propósito de este estudio fue reflexionar sobre las posibilidades que las narrativas (auto)biográficas pueden presentar en el proceso educativo en las cárceles, buscando romper el silenciamiento impuesto por una educación hegemónica a favor de un proyecto colonizador y civilizador basado en la meritocracia que contribuya a por la exclusión de las personas en prisión – lo que acentúa las desigualdades sociales en Brasil. Al escuchar las voces, insistentemente silenciadas, los docentes comienzan a romper el ciclo de negación de derechos que impide a los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos ser, saber y tener poder. Como sesgo metodológico, se utilizó el bricolaje y la hermenéutica en el tejido argumentativo a partir de la perspectiva de varios estudios sobre narrativas (auto)biográficas, con el fin de dilucidar el acto de narrar y escuchar como instrumentos de socialización y resistencia pedagógica en las cárceles, hacia el fortalecimiento el curso constitutivo de una educación emancipadora y descolonizadora en las cárceles.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Resistencia pedagógica. Educación emancipatoria, Educación de Jóvenes y Adultos en las cárceles

Abstract

The purpose of this study was to reflect on the possibilities that (auto)biographical narratives can present in the educational process in prisons, seeking to break the silencing imposed by a hegemonic education in favor of a colonizing and civilizing project based on meritocracy that contributes to for the exclusion of people in prison – which accentuates social inequalities in Brazil. By listening to the voices, insistently silenced, the teachers begin to break the cycle of denial of rights that prevents the subjects of Youth and Adult Education from being, knowing and having power. As a methodological bias, bricolage and hermeneutics were used in the argumentative fabric based on the perspective of several studies on (auto)biographical narratives, in order to elucidate the act of narrating and listening as instruments of socialization and pedagogical resistance in prisons, towards strengthening the constitutive course of an emancipating and decolonizing education in prisons.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Pedagogical resistance. Emancipatory education. Youth and Adult Education in prisons.

Recepción: 08/03/2023

Evaluado: 10/04/2023

Aceptación: 24/05/2023

Introdução

No âmbito educacional, as prisões, sendo um mundo fechado em si mesmo, denota, para muitos, um sentimento duplo: surpresa e incômodo. Surpresa porque muitos desconhecem a existência de atividades educacionais nas prisões; e, incômodo porque, para boa parte da sociedade, parece um projeto que nasce no fracasso, pois socialmente se tem a crença de que as pessoas em privação de liberdade são perdidas e irrecuperáveis, não merecedoras, dado os índices de violência e reincidência noticiados diariamente. Porém, a referida maioria ignora a negação de direitos aos quais estão submetidos aqueles em cárcere desde suas origens (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Onofre, 2015; Paludo, 2015) e não se preocupa em entender tal realidade com a seriedade e justiça exigidas, reproduzindo discursos de ódio e vingança pautados no senso comum sobre o cárcere, a criminalidade, o sistema prisional e as pessoas presas. Diante dessa conjuntura, promover a educação nas prisões é um ato heróico e corajoso de quem, por algum motivo, resolve olhar para aqueles que ninguém quer enxergar. Todavia, tal ato, além de corajoso e heróico, precisa ser um compromisso diário de resistência pedagógica, de quem, estando nos ambientes de privação de liberdade, busca engajar-se de modo a ir desvelando o mundo de situações discrepantes impostas a partir de uma cultura opressora. Assim, ao entender os mecanismos que operam para manter as pessoas privadas de liberdade em um processo constante de negação e violação dos

direitos humanos fundamentais, o professor busca posicionar-se criticamente em face dessas condições de opressão e desumanização no sentido de suscitar a construção de uma pedagogia crítica que almeje a transformação dessa realidade.

Faz-se importante, então, "o enfrentamento das "situações-limites"¹", para ser possível ir além, permitindo a construção de uma educação que se possa ousar, mudar, transformar e sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita" (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 107). Não se tem aí um movimento fácil, muito menos uma decisão que se realiza de modo "solo", sem a coletividade. Tem-se a exigência de uma constante a renovação do desejo de seguir um caminho diferente, que garanta àqueles em cárcere uma educação libertadora. Dessa feita, é necessário romper com o ideário do que é ser um bom professor que leva a reproduzir uma pedagogia da obediência e praticar os ditames do colonizar, e desenvolver a criticidade necessária para estabelecer uma pedagogia da resistência realmente capaz de conduzir à liberdade (Matos-de-Souza, 2023).

Nesse ínterim, é preciso salientar que o presente estudo advém da pesquisa do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP-FE-UnB), do qual fez-se uso do método biográfico e das narrativas (auto)biográficas para ouvir as coordenadoras pedagógicas do sistema prisional do Distrito Federal. Logo, como objetivo, buscou-se expor as narrativas (auto)biográficas como estratégia de resistência pedagógica à epistemologia hegemônica silenciadora, trazendo o princípio do diálogo, da palavra compartilhada, cheios de sentidos e significados, como táticas para romper o silenciamento das pessoas em cárcere e devolver o reconhecimento de que podem ser mais, corroborando com a luta contra o projeto colonizador, desmistificando, assim, a ideia de meritocracia que torna o Brasil desigual e distante de uma verdadeira democracia.

Diante dessa lógica, as linhas que se seguem trouxeram, de forma argumentativa, os motivos pelos quais os atos de narrar e ouvir as histórias de vida das pessoas em cárcere são tidos como transgressores no sistema penitenciário, mas, ao mesmo tempo, libertadores para aqueles que promovem a educação nas prisões, pois instaura a possibilidade de construção de identidades, tornando-os sujeitos a partir de um processo dialógico que conduz ao pertencimento.

Destarte, a narrativa (auto)biográfica podem ser utilizada como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões em prol da recuperação da identidade roubada dessas pessoas ainda nos bancos escolares, quando crianças. Dessa maneira, ao poder falar, o sujeito se torna um ser falante, protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história de vida, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Ao saber sua identidade, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, em uma perspectiva contra hegemônica, tem-se a possibilidade de tomar posse daquilo constitui cada um como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje.

Em outros termos, é primordial instituir uma educação libertadora, emancipatória, contrapondo o dia a dia de repressão e silenciamento imposto nos ambientes de

privação de liberdade (Bomfim, 2022; Freire, 2019; Onofre, 2015; Paludo, 2015). Ao passo que o sistema prisional impõe uma cultura de apagamento das identidades como processo de ressocialização e domesticação dos corpos, a escola, ciente de seu papel na EJA, deve propor o oposto, ou seja, o resgate das histórias de vida como processo de socialização, que não tem fim antes da morte, garantindo o constante processo de aprendizagem e reafirmando que não há tempo certo para aprender.

Ademais, é importante esclarecer que o termo “ressocialização” – utilizado nos documentos oficiais e nas legislações que regem o sistema prisional para designar a função das prisões – mascara a crença do antissocial, do selvagem, do sem alma, que precisa ser tratado e curado. Tal pensamento foi instituído no período colonial, propagando o fato de que o sistema socioeconômico vigente é “perfeito” e os que cometem crimes são aqueles que desrespeitam essa ordem. Em vista disso, ignoram-se as desigualdades como marcas do processo de criminalidade e culpabilização dos indivíduos por suas “escolhas” (Chies, 2013). Por esse motivo, o termo aqui utilizado para abordar o papel da educação nas prisões será “socialização” – como processo dialético constante de quem se posiciona criticamente frente aos contextos de opressão e desumanização, e entende que todos se encontram em processo de socialização que deve ser compreendido e ressignificado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, o presente estudo foi estruturado de modo a apresentar a importância de trazer a EJA nas prisões como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2021), a partir das narrativas (auto)biográficas dos alunos, possibilitando que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores um caminho de aprendizagem em que não se tornem depositários³, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se.

Seguindo esse raciocínio, nas linhas que se seguem foram tecidos argumentos sobre a possibilidade do uso das narrativas (auto)biográficas na escola nas prisões como metodologia que busque a construção de uma pedagogia da resistência, onde os professores, sensíveis às problemáticas dos oprimidos e esquecidos, proponham-se à luta e ao engajamento em busca da emancipação humana (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021), trazendo a compreensão dos percursos formativos em educação a partir das subjetividades. Isto posto, é basilar a escolha da escola que oferta a educação dentro do sistema prisional, visto que a utilização desse instrumento nos processos educativos promove a emancipação e a socialização da EJA nas prisões.

Logo, buscou-se, na tessitura dos estudos sobre o (auto)biográfico, compor a colcha de retalhos para defender a (auto)biografia como instrumento para a construção de uma pedagogia de resistência, alicerçada nos fundamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire, opondo-se, a vista disso, à epistemologia hegemônica que mantém as prisões como segregadora dos indesejáveis.

Desenvolvimento

O processo educativo dentro das prisões faz parte da EJA como modalidade de educação básica – avanço que foi trazido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Inclusive, tal modal de ensino passou a ser reconhecido com as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas que, ao desejarem estudar, tivessem a possibilidade de fazê-lo a qualquer tempo. O avanço em questão possibilitou um olhar mais específico aos sujeitos da EJA que não tiveram ou interromperam suas trajetórias escolares, repetindo histórias de negação, coletivas e familiares, de direitos.

Nesse sentido, reconhecer o enraizamento dessa negação na constituição da identidade coletiva, social e popular, é fortalecer as bases fundantes dessa modalidade de educação, entendendo que não se tem aí uma oferta individual de oportunidade perdida, mas sim, a luta pelo direito e pela dignidade furtadas desde a constituição do Brasil.

Ao professor, cabe pensar e construir estratégias, de forma emancipatória, para compilar os objetivos trazidos pelos sujeitos que retornam aos bancos escolares, permitindo, sobretudo, a desconstrução de certos estereótipos (incapacidade, falta de inteligência, impossibilidades de ser, saber e poder) que essas pessoas carregam ao longo de suas trajetórias.

Em vista disso, tal modalidade de ensino não pode, em nenhuma hipótese, ser o recorte da educação regular ou a reprodução da educação hegemônica, da educação bancária, que nada diz sobre o processo de vida das pessoas e que, por vezes, está desconectada dos contextos de onde vêm esses sujeitos (Bomfim, 2022; Freire, 2019). Portanto, a EJA nas prisões não se configura em depositar nos alunos a crença de liberdade, mas sim, consiste na “horizontalidade dos sujeitos em sala de aula” (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 106), em um constante processo de dialogar, compreendendo que não se trata de uma doação do que se sabe para aquele que não sabe, mas de um constante processo de problematização e conscientização que se faz no processo dialético (Freire, 2019) ao valorizar o fazer do povo como expressão política de si mesmo, na concepção “ético-política” (Onofre, 2015; Paludo, 2015; Freire, 1996) que passa pelo reconhecimento de seus saberes, suas histórias, suas verdades e suas realidades.

De fato, essa perspectiva educativa nas prisões é ainda mais necessária, pois, as estruturas de opressão não permitem que as vozes sejam escutadas, muito menos têm-se espaços para a articulação da diversidade que elas trazem. Em um contexto onde os processos de repressão e de invisibilização são tão acentuados, optar por não trazer os princípios fundantes da EJA e reproduzir o ensino regular é compactuar com o projeto de extermínio epistêmico dessa parcela da população que se encontra reclusa, submetida à violência cotidiana e ao desrespeito dos direitos humanos fundamentais de forma desumana (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2019; Rodrigues, 2019), comparável ao absurdo que foi a escravidão imposta às pessoas negras no Brasil de outrora.

Ante o exposto, as narrativas (auto)biográficas rompem com a perspectiva de meritocracia e propõem a luta por reconhecimento, que tem seu início na experiência concreta de desrespeito, em um processo de humanização, libertação e emancipação, que expressa a dignidade humana dos desalmados e desvalidos como princípio basilar da inviolabilidade humana (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021) – o ato de narrar é uma

experiência ontologicamente humana. Neste sentido, o resgate da história de vida é a possibilidade de torná-los vivos (Arfuch, 2010) com base em suas memórias, “preservando os registros mais sensíveis de identidade” (Matos-de-Souza, 2022, p. 492) e possibilitando a enunciação dos sujeitos no reconhecimento de seus saberes, de suas histórias e de seus conhecimentos.

Consequentemente, a enunciação da pessoa em cárcere como sujeito constitui um passo importante para uma escola que visa a inclusão, e não a exclusão desta. Nessa toada, o trabalho com narrativas (auto)biográficas pode anunciar o processo de luta pela vida, marcando e ressignificando as memórias que antes prendia o sujeito na desvalia⁵ para a auto valorização, o autoconhecimento, a emancipação e a formação de subjetividades inconformistas (Ribeiro, 2022; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Souza, 2020; Arfuch, 2010).

Nessa lógica, a existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, tendo em vista que o mundo pronunciado retorna com problematizações. Desse modo, não é no silêncio que os sujeitos se fazem, mas sim, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2019). Trazer ao espaço pedagógico as vivências e as experiências é anuir para que essas pessoas se percebam construtores de conhecimentos e não receptores pacíficos de teorias e narrativas que nada dizem sobre a realidade que vivem, mantendo-os excluídos, subjugados, invisibilizados, apagados, como se não devessem existir.

À vista disso, ao entender tal metodologia como caminho de resistência no exercício de interpretação do eu e do nós, tem-se a possibilidade de compreensão das experiências das pessoas em cárcere como múltiplas e formadoras, e não como definidoras do ser neste mundo, ao passo que ao narrar suas histórias de vida, colocam “ordem” no existir, explicitando o complexo do ser, abrindo espaço para performar, resistir, reler e reinterpretar o que antes era fatídico e imutável, construindo, assim, novas nuances, recriando seus atos (Souza; Vanzuita, 2022; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Matos-de-Souza, 2021; Souza, 2020).

Como tal, Emicida, Majur e Vittar (2019), no trecho da música intitulada *AmarElo*, tratam das cicatrizes como marcas de uma trajetória que não são o centro da existência; são coadjuvantes, figurantes, dado que, se tidas como centro, impedem o sujeito de ter voz, tornando-o alvo fácil, insistindo, desse modo, em não ser resumido à sobrevivência, em razão de ser o mesmo que roubar o pouco de bom que viveu – é como se ele não pudesse ser mais nada. Acertadamente, a letra da música em questão propõe falar de vivências, a partir do eu, desmistificando a ideia de que o ser humano é resultado imutável das tragédias que lhe ocorreram, abrindo a possibilidade de ressignificação daquilo que foi vivenciado sob sua ótica, que lhe garante pertencimento, e não sob o ponto de vista do outro, que o leva a exclusão.

No que concerne ao ato de narrar-se, tem-se a possibilidade de desconstruir o muro do silêncio e da invisibilidade, ensejando o renascer materializado na escuta que reconhece e possibilita a existência. Sobre a questão, Freire (2019) aponta que os educadores progressistas devem assumir o momento do educando, partir do seu aqui e agora como via superação da sua ingenuidade, constituindo-se a partir da “denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizando sujeitos na busca por

transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e autonomia” (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 103).

Destarte, as narrativas (auto)biográficas abrem essa possibilidade, tendo em vista que revelam que as pessoas em cárcere são sujeitos (falantes) em uma relação dialógica/horizontal entre os pares, e não objetos descritos e definidos pelos crimes que cometeram; ou seja, deixam de ser objetificados, caracterizados em uma relação de poder extremamente violenta (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020). Por isso, as narrativas que a pessoa faz da sua vida devem ser capazes de fazer dela sujeito e autor da sua própria história (Freire, 2019; Delory-Momberger, 2021).

O ser humano, ao tornar-se autor de sua história, promove o rompimento do “como me veem” para “como verdadeiramente eu sou”; ou seja, quando o outro “fala de mim, fico preso às suas lentes” cheias de preconceitos, intenções e poder, mas quando “eu falo de mim, tenho a possibilidade” de construir uma versão real ou imaginária “do que eu sou ou gostaria de ser”. Tem-se a saída da subalternidade e o ganho de voz, recuperando as histórias perdidas, escondidas e silenciadas, permitindo o reconhecimento de que homens e mulheres podem ser mais⁵, sendo capazes de pensar certo (Freire, 2019), mesmo quando estão nas prisões. Em outras palavras, é um movimento em defesa da educação forjada na luta a favor das pessoas e de suas vidas desumanizadas pela opressão (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021).

Em vista disso, as histórias de vida têm características socioeducativas no processo de ressignificação das experiências vivenciadas, tornando possível o conhecimento de si e a legitimação de novos conhecimentos produzidos (Souza; Vanzuita, 2022). Assim, ao sair da cultura do modo de ser preestabelecido, é possível enxergar as demandas formativas, as referências culturais das pessoas, suas matrizes (Macedo, 2013; Matos-de-Souza, 2021). Ademais, as narrativas trazem novos enfoques ao recordar o passado com o olhar crítico e renovado a partir do presente, possibilitando intervenção no agora. Logo, traduz-se em uma pretensão pessoal e uma concepção diferente de significado da existência, culminando na compreensão da conversão da trajetória linear e predeterminada em múltiplas identidades da descoberta de si mesmo (Delory-Momberger, 2021). Nesse caso, a tomada de consciência e a atitude crítica permitem escolher e decidir, libertando o sujeito, ao invés domesticá-lo e subjugá-lo.

Outrossim, ao ouvir e falar do outro, fala-se e ouve-se internamente, ensejando a transformação de alunos e professores no ato dialógico em que ambos têm suas vozes ouvidas (Souza, 2020; Freire, 2019; Duarte, 2013). Nessa feita, é possível a construção de novos enunciados e/ou problematizações, tornando-se um recurso inesgotável de possibilidades. Isto posto, as narrativas possuem ação metamórficas para aqueles que escrevem e para aqueles que leem (Souza; Vanzuita, 2022; Matos-de-Souza, 2021).

Quando, na escola, são contadas as histórias das pessoas negras escravizadas, por exemplo, não partem do viés da narrativa (auto)biográfica – sempre é um “outro” que vê e descreve segundo suas perspectivas, que, por mais que sejam repletas de boas intenções, não carregam toda a complexidade de ser negro no Brasil. Em contrapartida, o professor que propõe a construção de narrativas (auto)biográficas do que é ser negro no Brasil oportuniza ao aluno ser construtor de uma verdade que somente lhe pertence,

que ninguém lograria descrever mesmo se tivesse presenciado, porque vem carregada de subjetividade, de individualidade incomparável. Assim, ele somente poderia narrar.

Por esse motivo, as narrativas (auto)biográficas se configuram em uma escolha pedagógica que rumam à desconstrução eurocêntrica do conhecimento, de desmistificação da narrativa como universal, rompendo com o processo de descarte do resíduo que não pode ser homogeneizado (Macedo, 2013), abrindo-se ao diferente e permitindo outras narrativas. Como efeito, emerge como ato político (Kilomba, 2020): "[...] defender e justificar o lugar da experiência como elaboração da própria existência" (Matos-de-Souza, 2021, p. 14) na construção de outras epistemologias.

Diante do exposto, é primordial pensar em uma metodologia que desconstrua a escola que reproduz os conhecimentos daqueles que ignoram as realidades e que permite formar, no máximo, bons leitores, que recebem pacificamente conteúdos alheios às suas experiências. Nessa perspectiva, os alunos simplesmente aderem a certos conhecimentos e autores, repetindo suas ideias a serviço de uma ordem que os posicionam na subalternidade, tornando-se incapazes de pensar os seus problemas reais (Matos-de-Souza, 2023). Seguindo essa lógica, faz-se importante construir uma escola que proponha, a partir da história de vida do aluno, da sua realidade, dos seus problemas, do estudo crítico dos conhecimentos, o diálogo e a resolução dos problemas vigentes, bem como a construção de conhecimentos e de uma sociedade diferente.

À vista disso, a construção das narrativas de pessoas privadas de liberdade incorpora não apenas a palavra de luta, mas, a palavra de dor da opressão – tantas vezes ignorada e silenciada. Ao ouvirem seus discursos, ouvem a dor e a emoção contida na precariedade (hooks, 2013) de serem e permanecerem excluídos, de chegarem às prisões e nunca mais sair delas, dado que ao receber o título de ex-presidiários, voltam ao universo ilógico de negação de direito que os trouxeram até a cadeia, sendo levados, novamente, a viver a única opção que lhes resta, voltando a ser juízes e réus de suas próprias ações (Souza; Vanzuita, 2022; Duarte, 2013). Em virtude disso, ao propor o narrar-se como processo educativo, têm-se a possibilidade de converter a cultura marginal em centro e, assim, transformar a negação em afirmação crítica (Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018).

Ao narrar suas misérias, os alunos do sistema penitenciário, privados de liberdade, desvendam a complexidade da micro-relação social e econômica em uma tentativa de comunicação (Bueno, 2002) de sua experiência de luta pela vida, pela liberdade e por dignidade, desmistificando o rótulo de "monstros" e de que podiam fazer outras escolhas, passando a compreender e superar as situações limites que os impedem de se tornar verdadeiramente e inteiramente humanos. À vista disso, a compreensão de luta e de liberdade – princípios fundamentais da práxis humana – implica o reconhecimento de poder ser mais, superando a coisificação imposta por um modelo socioeconômico.

O aluno em cárcere tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecendo e afirmando sua própria identidade, nomeando suas histórias, sendo protagonista de uma história (Matos-de-Souza, 2022; Freire, 2019; hooks, 2013), podendo caracterizá-las de modo a deixar de ser objeto para tornar-se sujeito – o que, até então, a criminalidade lhe possibilitava ser. Nessa lógica, mesmo que tal prática de resgate da identidade se

restringa à ambiência escolar nos espaços de privação de liberdade, tem-se um processo libertador, pois é um reconhecer a si mesmo que transcende o estado físico da reclusão e da subjugação.

Em face ao exposto, mesmo quando se é silenciado, proibido de dizer alguma palavra, "escrevemos mentalmente nossa vida" (Delory-Momberger, 2021, p. 3). Assim, ouvir a palavra é torná-la viva; e, pensá-la é a possibilidade de que os sujeitos e conhecimentos sejam partes ativas da construção da educação, ensejando o rompimento do ciclo de internalização da consciência opressora desumanizante para desenvolver sua própria consciência crítica.

Ademais, as narrativas ganham riqueza de detalhes e elucidações, visto que quando se referem ao sistema prisional, não há quem descreva, com riqueza de detalhes, os processos de subjetivação, desumanização e invisibilização, como aqueles que estão em cárcere. Ninguém seria capaz de imaginar o que é o cárcere com maior exatidão conceitual do que as pessoas privadas de liberdade. De fato, qualquer um que tente tal proeza não logrará descrever, conceituar ou pensar essa realidade com a complexidade e os paradoxos que as pessoas em privação de liberdade tem a elucidar.

Não obstante, por vezes, essas narrativas são vistas como um processo de vitimização, malandragem, esperteza, para o recebimento de regalias. Todavia, tais justificativas, quando advindas dos responsáveis pela manutenção do sistema prisional, são "compreensíveis", em razão deles exercerem papéis diferentes da educação, entendendo a ressocialização como recondução do indivíduo ao "seu lugar" dentro do projeto determinado de ordem social preestabelecido (Chies, 2013). Nessa toada, as prisões funcionam como máscaras de silenciamento e apagamento, centralizadas nos mecanismos de dominação (Bomfim, 2022; Borges, 2020; Onofre, 2015), cujas posturas lesivas que atingem os sujeitos em uma visão positiva de si são raramente contestadas, mas demasiadamente discutíveis.

Sob outra perspectiva, os educadores devem ouvir tais narrativas como parte constitutiva de um ser humano, mesmo se carregadas de criações – o narrar-se não é uma tarefa fácil, pois está cheio de contradições, de dilemas, de sentimentos de inadequação, de não pertencimento, de medo, guiado pelos preconceitos aos quais aqueles que estão em cárcere são vítimas e algozes. Por essa razão,

[...] o conteúdo da narração pode escapar, se perder na ficção. [...] Para além da captura do leitor em sua rede peculiar de veracidade, ela permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de si mesmo como outro" (Arfuch, 2010, p. 53).

O que realmente importa são as estratégias ficcionais de autorrepresentação, o vai e vem da lembrança, o ponto de vista, o que se oculta, o que se revela. É a capacidade auto reflexiva do que ele é (Arfuch, 2010).

Em vista disso, a valorização das narrativas trazidas pelos alunos em questão é a possibilidade da leitura e das releituras de algo construído por eles, em um processo contínuo de devolver-lhes a humanidade há tempos perdida, bem como a oportunidade

de reconstrução de sua identidade a partir do autoconhecimento (Ribeiro, 2022; Souza, 2020). Por essa razão, mesmo na situação de marginalizados e oprimidos, eles não devem render-se ou se integrar às estruturas que oprimem, mas transformá-las em um constante processo reflexivo.

Apesar da forma como se narra ser um reflexo da cultura em que se está inserido e, logicamente, conter modelos, padrões sociais e culturais, têm-se as subjetividades, reflexões e inferências de práxis. Assim, o ser humano, ao ser narrar, expõe os sentimentos que conectam ao passado, corroborando com a construção da identidade particular, permitindo-se estruturar e interpretar o que se vive como parte da experiência e dos significados atribuídos à mesma (Delory-Momberger, 2021).

O trabalho com a (auto)biografia com aqueles em privação de liberdade deve ser desenvolvido buscando resgatar as histórias de vida dentro dos contextos social, político e econômico. O ato de biografar-se torna o indivíduo o centro da sua própria existência a partir de um processo de socialização, que desenvolve sua capacidade de dominar sua experiência, de modo a se tornar sujeito (Delory-Momberger, 2021; Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018).

Entretanto, é preciso compreender que as experiências individuais estão condicionadas a um contexto macro, uma vez que as consequências desse contexto terão reflexo na vida do sujeito; ou seja, o fato de biografar-se não pode lhe atribuir como único responsável por tudo o que lhe ocorre, apesar dele ser o único capaz de descrever o curso real e efetivo de sua vida, com as representações construídas desde a ação reflexiva de sua própria existência – o sujeito compreende que faz parte de um sistema maior. Por causa disso, tal processo se dá via diálogo, uma vez que as construções biográficas não são apenas uma questão pessoal, mas também uma questão social e política de um contexto macro.

Seguindo essa lógica, o ato de narrar-se exige um interlocutor que escuta. Por essa razão, o ato de ouvir se constitui na autorização de quem fala. Alguém pode falar quando sua voz é ouvida, e aqueles que são ouvidos, nessa dialética, são os que pertencem àquele contexto e, portanto, podem participar (Freire, 2019; hooks, 2013; Kilomba, 2020). Isto posto, não podem aprisionar, subjugar tempos/espços históricos concretos a um tempo espaço futuro mitificado, uma vez que toda a intencionalidade pedagógica foi construída com o aluno considerando sua realidade concreta e específica (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). À vista disso, enquanto o sistema prisional propõe veladamente o genocídio epistemológico das pessoas reclusas, tornando-os “menos humanos”, a educação no sistema propõe a ressurreição política, social e cultural dessas pessoas, possibilitando o resgate das humanidades e dignidades pertinentes.

Diante dessa perspectiva, a escola rompe com o trabalho da educação visto como atividade disciplinadora, domesticadora e civilizatória de selvagens, ou seja, rompe com a “pena educação” (Duarte, 2013), com a educação bancária, que acaba por desumanizar o sujeito, despejando informações que promovem a epistemologia hegemônica em detrimento de tantas outras (Langner; Boneti, 2017). Em contrapartida, quando a escola coloca os alunos como centro do processo, eles passam a ser protagonistas de sua

aprendizagem e de seus conhecimentos, instaurando-se o diálogo de sujeitos possuidores de saberes (Freire, 2019; Souza; Vieira, 2021).

Consequentemente, ao adotar essa postura, além de promover um rompimento com as lógicas que mantêm a existência das prisões, os professores transmitem aos alunos algumas mensagens que rapidamente são percebidas por eles: “eu sou importante”, “eu sou visto”, “eu sou ouvido”, “eu existo” etc. Tal entendimento posiciona os discentes em um lugar que não poderia ser alcançado em outro espaço dentro da cadeia que não fosse o da escola nas prisões.

Concerne em uma experiência de aprendizagem como revolução, como resistência pedagógica frente às imposições do sistema prisional brasileiro. E mesmo que essa metodologia não os tirem do cárcere, permitem-lhes sair do cárcere intelectual e emocional que o impedia de ser, saber e poder, visto que a educação, a qualquer tempo e em qualquer lugar, é o reconhecimento do inacabamento do sujeito (Freire, 2019) – caminho aberto e constante à aprendizagem e ao crescimento. Tal entendimento consiste em resistir a todo o projeto colonizador racista e injusto que os empurram às prisões. Logo, na medida em que essa metodologia permite que digam como se vêem, pensam, falam e criam o mundo, eles se empoderam, potencializando sua autonomia (Souza; Vieira, 2021), constituindo-se como ser humano “amor-poder-saber” (Reis, 2011) na EJA, como ser político que ressurge a partir da sensibilidade do perceber-se e dizer-se. Nessa conjuntura, a escola oportuniza aos alunos tirarem a máscara⁶ de incapacidade, impossibilidade, imposta socialmente e reforçada de modo sistêmico no contexto prisional, ofertando espaço para que possam ser sujeitos, rompendo com a distância imposta até então. Nessas condições, imbuídos do que são, como sujeitos que pertencem à sociedade, podem discutir problemas enquanto aprendem a ler, escrever e calcular. Por conseguinte, rompem com a alienação e passam a ser conscientes de suas garantias, lutando pelos direitos que lhes são negados (Freire, 2019; Langner; Boneti, 2017; Reis, 2011) dentro e fora do sistema prisional.

Entendendo assim, as narrativas (auto)biográficas permitem que o tempo narrado seja o tempo vivido, atribuindo contornos de intersubjetividades e afirmação do eu que se relaciona com o outro e constitui o nós. Logo, o processo de biografar-se compreende uma série de comportamentos pelos quais os humanos trabalham para construir sua identidade para si e para os outros, dando forma própria às suas experiências.

Partindo da afirmação anterior, tem-se o exemplo de Carolina Maria de Jesus (2014), que ousou escrever, mesmo sendo favelada, sem muita escolaridade, sem permissão de ser, saber e poder. Ela o faz em uma postura de resistência, de quem sente os processos de subjetivação, que roubam o direito de dizer quem cada um é, de professar a palavra que se quer. Em sua obra intitulada *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, aquela autora não é reconhecida por uma escrita rica e rebuscada, feita por uma favelada, contrariando Delory-Momberger (2021), quando afirma que há exigência de as narrativas apresentarem uma linguagem aceitável. Ao contrário dessa perspectiva, Jesus (2014) foi reconhecida porque sua obra, apesar de apresentar uma linguagem simples, expõe o relato de um cotidiano de uma favela com riqueza de detalhes, criticidade e sem falseamento da realidade, que somente poderia ser descrita por quem lá viveu. Ademais,

sua narrativa não representa um processo de autopromoção ou visibilidade dos atos de caridade empreendidos quando a sociedade resolve olhar para essas realidades, mas se configura em uma narrativa do cotidiano, da luta pela vida, pela dignidade roubada, pelo exercício de fazer valer seus direitos, sua cidadania; é a voz insistente em busca de quem a ouça.

A vista disto, somente quem vivenciou poderia narrar aquilo que se é levado a ignorar ou a interpretar segundo uma ótica preconceituosa e injusta com a profundidade necessária para, socialmente, reconhecer-se perpetrador das desigualdades. Nesse processo de narrar-se, Jesus (2014) ganha voz, autoria (Matos-de-Souza, 2021) e consciência da opressão vivenciada nos processos de subjetivação, invisibilização e subalternidade que sua condição de mulher, preta e pobre, impõe como marca da cultura colonizadora hegemônica, pautada na meritocracia e no genocídio epistêmico.

Nessa toada, a ruptura com os mecanismos de perpetuação da educação hegemônica exige que os professores que atuam fora e dentro das prisões aprendam a escutar os alunos (Freire, 2019). Destarte, o processo de ouvir passa pelos mecanismos de defesa do ego análogos aos descritos por Kilomba (2020) em sua obra intitulada *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação)⁷. O professor que atua nos presídios, também necessita superar os recursos de defesa do ego para, de fato, ouvir os alunos que estão privados de liberdade. Tem-se aí um processo que consiste em o professor abandonar a autossuficiência que o afasta do povo, para ser um companheiro que pronuncia o mundo junto com o aluno, permitindo serem homens e mulheres com o outro, sabedores que não são pessoas totalmente ignorantes, nem totalmente sábias, mas são sujeitos na busca de saberem-se mais (Freire, 2019).

É fundamental que o professor identifique os elementos que o constitui como docente nas prisões no viés libertador; e, tomado dessa consciência, viver constantemente o reconhecimento dos privilégios em sua trajetória, bem como descobrir-se como perpetrador da meritocracia, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades étnico-raciais que alimentam o racismo estrutural (Davis, 2018), mesmo que tenha feito isso de forma inconsciente.

Isso porque, como parte da sociedade vigente e imerso nessa cultura, é necessário entender que, por vezes, se reproduz os pensamentos do projeto colonizador. Por esse motivo, a importância de entender o quanto se está alienado nessa cultura, para desconstruir a educação bancária e passar a promover, junto ao aluno em cárcere, uma educação protagonista e libertadora. Assim, percebendo-se parte desse coletivo, busca-se investigar as posturas que mantém cada um como perpetuador dessa lógica que exclui, subalterniza, invisibiliza e apaga parte seleta da sociedade de então. Imbuídos dessa consciência, cada um é chamado a desprogramar, desnaturalizar, desterritorializar as lógicas convencionais de compreensão da realidade (Macedo, 2013). Conseqüentemente, cada um é chamado a trabalhar e cultivar o ato de pensar, levando à criação de novas possibilidades de reinvenção e de novos sentidos, a partir de um olhar crítico, atento e analítico sobre as realidades que gritam nos corredores das prisões, não se permitindo mais fechar-se às convenções impostas pelo sistema.

Como resultado desse novo pensar, os professores comprometidos optam por uma pedagogia da resistência, humanista e libertadora, uma vez que, ao compreenderem o mundo de opressão, despertam para se comprometer, na práxis, com a transformação dele e, a partir dessa transformação da realidade opressora, tornam-se homens e mulheres em constante processo de libertação (Souza; Vieira, 2021; Freire, 2019). Consequentemente, tem-se um constante exercício de “descoisificação” dos sujeitos em cárcere, culminando em uma tarefa diária, um compromisso irrefutável daquele que se propôs ser professor nos ambientes de privação de liberdade – como fazedores de transformação, corajosos, revolucionários, comprometidos com a causa, assumem uma nova forma, que não pode ser como atuavam antes. Em outras palavras, os docentes livres da alienação colonizadora abrem espaço para a construção do novo, quase que em um ato subversivo, criativo e criador do ser professor nas prisões.

Entretanto, é importante ressaltar que o processo de ruptura epistemológica e metodológica não se dá espontaneamente com o passar dos anos de docência nas prisões. Pelo contrário, é possível que a cada ano dentro do sistema, sua consciência moral e crítica acerca da realidade seja sequestrada, uma vez que a banalização e a naturalização dos processos de desumanização, bem como a invisibilização que influencia direta e indiretamente os que passam pelo sistema prisional, vai tirando a voz interior que diz que aqueles processos estão errados. Tem-se aí uma rotina cotidiana que vai neutralizando a forma como se percebe tais processos, levando a não mais questionar, silenciando a consciência e acabando por naturalizar o grotesco.

O processo em tela tem início com a modelação dos comportamentos humanos, transformando os sujeitos em observadores alheios à própria existência, espectadores impotentes diante dos fatos (Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018). O auge desse modo de agir é o esquecimento do outro em um estágio de amnésia pessoal e social (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Nesse sentido, depois de sequestrados, os professores não percebem mais o que se passa e, quando questionados, rapidamente respondem: “Mas, o sistema é assim” Só seguimos as ordens!” E, com o tempo, começam a justificar as práticas desumanas como medida de segurança. Deste modo, o professor permite o roubo de sua voz, compactuando com a aniquilação do outro (Matos-de-Souza, 2022). Por esse motivo, é fundamental uma pedagogia da resistência, como ato transgressor de quebra de paradigmas daquilo que limita o ato pedagógico nas prisões (Ribeiro, 2022; Freire, 2019; hooks, 2013).

Por conseguinte, é inegável a importância dos processos de formação continuada, uma vez que não se tem uma formação acadêmica que prepare os docentes para viver as situações paradoxais vivenciadas nas prisões e porque os profissionais da educação podem sucumbir ao “sequestro” de sua subjetividade profissional ante os mecanismos de controle dos corpos impostos nas prisões, alienando-se e corroborando com práticas repressivas, entregando-se ao comodismo (Duarte, 2013). Outrossim, como os alunos, os professores são, por vezes, silenciados e impossibilitados de ser, saber e poder, sufocados diante dos ditames de segurança que oprimem qualquer sujeito que adote uma postura humanizadora nas prisões (Duarte, 2013). Em função disso, professores conscientes de seu papel são coletivamente importantes, pois constroem estratégias de

enfrentamento e defesa do direito de realizar certas ações próprias de seu ofício e do modal de educação que exerce.

Em suma, é preciso que nos espaços de privação de liberdade sejam desenvolvidas metodologias outras, capazes de devolver às pessoas em cárcere o direito de dizer sua palavra, de modo a construir uma educação verdadeiramente libertadora. Enquanto essas pessoas forem silenciadas, não será possível construir um processo socializador de inclusão, tampouco uma democracia, pois ainda se estará compactuando com a ordem social colonizadora que posiciona os sujeitos em questão em situação de subalternidade, invisibilidade e exclusão (Bomfim, 2022; Matos-de-Souza, 2021). Os responsáveis pela educação nas prisões, seja na gestão central, seja na gestão escolar, seja nas coordenações locais, seja coordenações pedagógicas, sejam professores, devem constantemente renovar o compromisso de promover uma educação que devolva àqueles em cárcere o estado de seres humanos, sujeitos políticos, protagonistas cujos direitos devem ser garantidos e respeitados.

Considerações Finais

A luta pelo acesso à EJA nas prisões como direito subjetivo inalienável é, sem dúvida, um processo de garantia dos direitos fundamentais da pessoa em cárcere. Contudo, para além do acesso, é fundamental ampliar essa luta em busca de uma educação de qualidade que possa realmente devolver a essas pessoas o título de pertencimento, de sujeitos de direitos de uma sociedade democrática.

É primordial que os professores que atuam na EJA nas prisões entendam que sua atuação deve transcender a ideia de ensino-aprendizagem como linha de produção (dar aulas, aprovar e reprovar). Nessa perspectiva, significa superar esse fazer educação que excluiu muitos encarcerados ainda no ensino regular, quando ainda “gozam da liberdade”, buscando construir metodologias capazes de ajudar essas pessoas a reconhecerem-se como sujeitos privados dos direitos humanos fundamentais desde muito cedo, cujas engrenagens do sistema socioeconômico brasileiro os empurram para a criminalidade.

Diante disso, consiste em possibilitar a construção de uma educação que permita aos encarcerados sair desse projeto colonizador, para que, em posse de uma consciência crítica, possam: definir, valorar e intervir em si mesmos; escolher, decidir, romper e aprender a lutar por outros caminhos em que suas histórias, suas verdades, suas realidades, sejam validadas em um constante processo de refletir humano, sobre o humano para o humano (Gonçalves, 2022).

Nesse contexto extremamente repressor, significa ganhar voz – a voz da educação, tantas vezes silenciada e invisibilizada pelos processos de controle e segurança que define quem pode ter a voz ouvida nas prisões, impedindo que o modo de socialização se constitua e devolva a dignidade roubada às pessoas em cárcere. Para além de ganhar voz, consiste em um aprofundamento das práticas pedagógicas no compromisso com os marginalizados e excluídos, seguindo uma ação educativa pautada na ética motivada pelo anseio de humanização, a ser reconhecido, a começar pela luta por emancipação e liberdade humana.

Outrossim, é importante que no ato de conquistar o direito de serem ouvidos, os professores lutem, incansavelmente, para que os alunos também o tenham, de modo que não sucumbam a reprodução de posturas de silenciamento e negação de direitos semelhantes àquelas adotadas no sistema prisional. Desse modo, sensíveis às problemáticas dos invisibilizados, possam lutar pelo direito de ser mais.

In concluso, faz-se essencial um verdadeiro engajamento daqueles que promovem a EJA nas prisões, mobilizando outros setores da sociedade (Bomfim, 2022), construindo pautas de luta, agendas de debates, cursos de formação para docentes e policiais penais, articulando, em rede, outros profissionais de outros setores (Saúde, Psicologia, Assistência Social etc). Isso porque, como entendedores dos avanços e retrocessos na luta por garantir os direitos às pessoas privadas de liberdade, possam manter as conquistas e avançar nas propostas rumo a um projeto societário mais justo, equânime e democrático.

Referências

- Arfuch, L.(2010). *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 370 p.
- Alves-Bomfim, Vanessa Martins Farias (2022). A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. *Revista Latina Americana de Criminologia*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 220-252. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919/35036> Acesso em: 5 jan. 2023.
- Borges, J.(2020). *Prisões: espelhos de nós*. São Paulo: Todavia, 56 p.
- Brasil (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.
- Brighente, M. F.; Mesquida, P. (2016). Da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 155-177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- Bueno, B. & Oliveira, O. (2002) O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30.
- Chies, L. A. B.(2013). A questão penitenciária. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 15-36. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/69031/71480>. Acesso em: 15 out. 2022.
- Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?*. Tradução: Marina Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 144 p.
- Delory-Momberger, C.(2021). Da condição à sociedade biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-16. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/351173393_Da_condicao_a_sociedade_e_biografica. Acesso em: 6 out. 2022.
- Duarte, A. J. O.(2013). "Celas de aula": o exercício da professoralidade. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, MG, v. 1, n. 1, p. 25-36.
- Emicida; Majur; Vittar, P. Amar, E. (2019). (Sample: Sujeito de Sorte – Belchior). In: EMICIDA. *AmarElo*. [S. l.]: [s. n.].
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- Freire, P.(2019). *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.
- Freitas, M.; Menezes, A. Cavalcante, V. C.(2021). Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. esp., p. 100-124.
- Gonçalves, E. C. (2022). *A banalidade do mal como experiência do professor da Educação de Jovens e Adultos*. 2022. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Hooks, B.(2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Jesus, C. M. (2014). *Quarto de despejo: diário de uma favelada* 10. ed. 4. reimpr. São Paulo: Ática, 200 p.
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Langner, A. L. ; Bonetu, L. W. (2017). Ação educativa para a construção da autonomia em contextos prisionais: possibilidades e limites. *Contexto & Educação*, [s. l.], v. 32, n. 101, p. 175-192.
- Macedo, R. S.(2013). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 144 p.
- Matos-De-Souza, R. ; Castaño Gaviria, R.; De Souza, E. C. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 94-111. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n2/v22n2a09.pdf>. Acesso: 22 maio 2021.
- Matos-De-Souza, R. (2021). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG, Goiânia*, v. 22, n. 28, p. 1-31.
- Matos-De-Souza, R. (2022). A memória como lugar da cultura. *Esferas*, [s. l.], a. 12, v. 2, n. 25, p. 490-509.
- Matos-De-Souza, R. (2023). *Conferência IV – I Encontro Regional Norte de Pesquisa (auto)Biográfica*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gMuAxxgMBxn8?feature=share>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- Onofre, E. M. (2015). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 239-255. Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.
- Paludo, C. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 219-238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.
- Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor poder saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: Autores Associados. 288 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).
- Ribeiro, M. L. (2022). Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 52-68. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13831/9662>. Acesso: 3 set. 2022.
- Rodrigues, J. (2019). *Teatro em cadeado: uma experiência em “cela de aula”*. Brasília: [s. n.], 144 p.
- Sanches, M.; Gomes, E. M. (2021). Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 14, n. esp., p. 427-446. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/51000/30611>. Acesso: 3 set. 2022.
- Souza, K. C. D. (2020). Narrativas, rua e construção de laços: histórias que se encontram na EJA. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 14, p. 841-858. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7321/pdf>. Acesso: 30 jul. 2022.
- Souza, K. C. D; Vieira, M. C. (2021). Narrativas e direitos humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na Educação de Jovens e Adultos. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 212-230. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656630/26022>. Acesso: 14 jun. 2022.
- Souza, R. F. ; Vanzuita, A. (2022). Ressignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 38-51. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13697/9661>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Notas

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP-FE-UnB). Pós-graduada em Docência no Sistema Prisional pela Faculdade Equipe Darwin. Graduada em Pedagogia e Ciências da Educação pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Docente do Sistema Prisional do Distrito Federal pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do GTPA – Fórum EJA/DF (Grupo de Trabalho Pró-



Alfabetização – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, Centro Oeste e Distrito Federal). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1986438882451609>.

²Termo utilizado por Paulo Freire para designar os limites impostos pelo sistema opressor e desumanizador que pretende fazer com que as pessoas acreditem que ali terminam as possibilidades de ser mais (Sanchez; Gomes, 2021).

³Na educação bancária, os alunos são seres pacíficos que recebem os depósitos de conteúdos de seus professores e, ao final de um período, fazem saques daquilo que depositaram através das provas (Brighente; Mesquida, 2016).

⁴A autodesvalia é característica dos oprimidos; é o resultado da introjeção, a partir da visão dos opressores. De tanto ouvirem de si que são incapazes, que nada sabem, terminam convencidos de suas incapacidades (Freire, 2019).

⁵ Freire (2019) acredita que, ontologicamente e historicamente, mulheres e homens podem ser capazes de se perceberem livres, a partir da reflexão-ação, de um diálogo crítico e permanente.

⁶ Máscara é a referencia ao artefato usado na época da escravidão, que tapava a boca do negro escravizado. É símbolo de silenciamento, invisibilização, apagamento do ser (Kilomba, 2020).

⁷Segundo Kilomba (2020), a negação é um mecanismo do ego que opera a inconscientemente, protegendo cada um de conflitos emocionais a partir da recusa – processo de não reconhecimento da verdade. Posterior à negação, vem a culpa no processo em que o indivíduo impõe ao outro a responsabilidade, daquilo que teme em reconhecer em si mesmo. Depois, a vergonha está conectada ao sentido de percepção, ajudando a perceber as discrepâncias – resultado desse conflito. Em seguida, tem-se o reconhecimento, que é a passagem da fantasia à realidade. Por fim, tem-se a reparação, que é o ato de reparar o mal causado por meio das mudanças de estruturas, abandonando os privilégios.



(AUTO)BIOMITOGRAFÍAS

AGENCIAMIENTOS EPISTÉMICO-POLÍTICOS PARA UNA
DESCOLONIZACIÓN DE(SDE) LAS METODOLOGÍAS E INVESTIGACIONES
NARRATIVAS EN EDUCACIÓN

(AUTO)BIOMYTHOGRAPHIES

EPISTEMIC-POLITICAL ASSEMBLAGE FOR A DECOLONIZATION OF(FROM)
METHODOLOGIES AND NARRATIVE RESEARCH IN EDUCATION

(AUTO)BIOMITOGRAFIAS

AGENCIAMENTOS EPISTÊMICO-POLÍTICOS PARA UMA DESCOLONIZAÇÃO
DE(DAS) METODOLOGIAS E PESQUISAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO

Santiago Díaz¹

Resumen: en el marco de la investigación doctoral sobre las *pedagogías corporantes* en la formación de docentes, actualmente en desarrollo en el Doctorado en Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), el presente trabajo se propone realizar un aporte conceptual a las formas de investigación narrativas autobiográficas, desde cuatro agenciamientos epistémico-políticos, con la intención de expandir las formas de composición de narrativas con las que se realizan las investigaciones. Desde los relatos cosmogónicos, el pensamiento metafórico, el conocimiento *corporante* (táctil y kinético), y desde la producción de un estilo narrativo-vital, postulamos la noción de “(Auto)biomitografías” (Lorde, tfarrah), como una composición conceptual que coimplica los agenciamientos citados en favor de ampliar el espectro sensible de los dispositivos metodológicos con que se desarrollan las investigaciones narrativas en educación.

Palabras Clave: Investigación narrativa; corporante; decolonialidad; autobiomitografía; investigación autobiográfica.

Abstract: Within the framework of doctoral research on bodylize pedagogies in teacher training, currently under development in the Doctorate in Education (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), this paper aims to make a conceptual contribution to autobiographical narrative research forms, from four epistemic-political assemblage, with the intention of expanding the forms of composition of narratives with which the investigations are carried out. From cosmogonic stories, metaphorical thinking, bodylize knowledge (tactile and kinetic), and from the production of a narrative-vital style, we postulate the notion of “(Auto)biomythographies” (Lorde, tfarrah), as a conceptual



composition that co-implies the assemblages cited in favor of broadening the sensitive spectrum of methodological devices used to develop narrative research in education.

Keywords: Narrative research; bodylize; decoloniality; autobiomythography; autobiographical research

Resumo: No âmbito da pesquisa de doutorado sobre pedagogias corporantes na formação de professores, atualmente em desenvolvimento no Doutorado em Educação (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), este artigo visa oferecer uma contribuição conceitual às formas de pesquisa narrativa autobiográfica, a partir de quatro arranjos epistémico-políticos, com a intenção de ampliar as formas de composição das narrativas com as quais as investigações são realizadas. A partir de histórias cosmogônicas, do pensamento metafórico, do conhecimento corporal (tátil e cinético) e da produção de um estilo narrativo-vital, postulamos a noção de “(Auto)biomitografías” (Lorde, tfarrah), como composição conceitual que co-implica os agenciamientos citados em prol da ampliação do espectro sensível dos dispositivos metodológicos com os quais se desenvolve a investigação narrativa em educação.

Palavras chave: pesquisa narrativa; corporante; decolonialidade; autobiomitografia; pesquisa autobiográfica.

Recepción: 25/01/2023

Evaluado: 14/03/2023

Aceptación: 15/03/2023

1.- Introducción: investigar, narrar, ficcionar

No hace mucho tiempo, un querido amigo, editor artesanal y pensador avezado en las artes literarias borgeanas, así como en las dinámicas inesperadas del fútbol, me recordó una definición de la filosofía y la noción de sistema que aparece en las regiones imaginarias de Tlön, Uqbar y Orbis Tertius (1940). Al volver sobre ese cuento, a esos entramados etéreos que relata Jorge Luis Borges en su libro *Ficciones*, doy cuenta que allí se expresa una de las más precisas consideraciones metodológicas para la investigación narrativa, al contemplar la ficcionalidad profunda de las urdiembres de sentido por las cuales un cierto sistema de mundo toma forma y realidad. Se cuenta que los metafísicos de Tlön, estrictamente no están interesados en la verdad ni mucho menos en alcanzar la certeza o la verosimilitud. Lo que buscan, lo que anhelan, es el asombro, porque juzgan con acierto revelador que toda metafísica “es una rama de la literatura fantástica” (2000, p. 22). Ante semejante consideración, pienso que el asombro es el efecto sensible y no racional de lo que provoca un relato cuando va narrando los tejidos profundos de una historia que se vuelve propia. Es más, podría decir que el asombro es una sensación inmanente a la narración e involucra a quien escucha, lo conecta con la matriz de sentido que se va articulando en cada palabra, en cada gesto, en cada movimiento y mirada que constelan el relato. Puntualmente, lo que



conjura el asombro es toda pretensión de verdad universal, a cambio de una ficcionalidad que devela el trasfondo sombrío de los orígenes de toda narración, su condición singular en el orden plural y supernumerario de los sistemas de mundo. Tal es así que, en un artículo de 1988, denominado *The carrier bag theory of fiction*, Úrsula K. Le Guin (2022) resalta lo asombroso que es dar cuenta que el relato triunfante, mítico, heroico, progresivo y evolutivo de la ciencia occidental, ha sometido todos los demás relatos míticos, transformándolos, cual encantamiento fatídico, en simples epopeyas de un pasado lejano y avejentado. La ficción heroica de la conquista, la apropiación y la dominación son los imperativos de la ciencia moderno-colonial que toma la racionalidad de la supremacía blanca como único índice posible del valor de verdad. La racionalidad, como ficción triunfante, teje el peso de la realidad, dejando a los demás relatos la flotante condición de la fabulación imaginaria. Su peso aplasta toda sensibilidad, es una carga que adormece las manos, las espaldas se endurecen, las miradas se vuelven miopes, los pasos se aquietan. La ciencia eurocentrada, patriarcal y racionalista fue el relato triunfante de occidente, su verdad abstracta, neutral, universal, uniforme, determinó y organizó la realidad en jerarquizaciones de binarismos excluyentes, que han gestado la progresión indefinida de la humanidad como especie privilegiada por sobre todas las existencias (Smith, 2016). Esa fue la narrativa heroica que ha ganado legitimidad, posición, credibilidad y reconocimiento en todas las instituciones privadas y públicas que tienen por objetivo la producción de conocimiento. Un colonialismo ontológico-epistémico.

Ante esto, el paradigma emergente de las ciencias y sus formas abiertas de investigación -nos cuenta Boaventura de Sousa Santos (2009)-, hace tiempo que ya ha optado por andar en caminos vertiginosos, imprevisibles, implicados, desordenados, interpenetrados, donde las tramas creativas de una narrativa autobiográfica e histórica marca la condición de la producción de conocimiento científico: “La ciencia es, así, autobiográfica” (p. 52). En este sentido, no dudamos en postular que, de una manera u otra, más explícita o más solapadamente, toda investigación es biográfica y autobiográfica a la vez. Es un ejercicio de autoconocimiento que nos implica y posiciona en cada intento de pesquisa, en tanto que la narrativa del relato científico sondea las formas cercanas a la ficcionalidad donde se desmorona la disputa moderno-colonial de las ontologías y epistemologías eurocéntricas con que se ordena la realidad desde la verdad y la falsedad, o desde la verdad y la mentira, y desde ahí se configuran relatos complejos y plurales de los modos de existir. Esta ficcionalidad funciona como una composición agenciante de enunciados de diversos estatutos y procedencias –Deleuze y Guattari (2010), lo llamarían “agenciamiento colectivo de enunciación”-, que se entrelazan para gestar mutantes constelaciones de sentidos, donde el “ficcional” (Foucault, 2017, p. 236) induce y produce efectos de verdad, por medio de los cuales se tejen los sentidos necesarios para que las vidas singulares conformen un fondo de comunidad. Precisamente, narrarnos, es tramar una “ficciografía” de algunos² relatos que nos atraviesan, que nos (co)habitan y que enunciamos en y desde nuestrxs cuerpxs,

gestos, maneras de ser y hacer, opiniones, sentires, y posiciones ético-políticas. Esta ficcionalidad cartográfica de las sensibilidades narradas es lo que se produce con la composición de los relatos en las investigaciones narrativas. En este sentido, una investigación narrativa con sus metodologías propicias al valor que ofrece el relato, son –como afirman Connelly y Clandinin (1995)- una forma de investigación atenta, consciente, afectiva, que desestabiliza la inmediatez técnica de la racionalidad instrumental con la que las perspectivas neoliberales y científicas buscan investigar para alcanzar de manera rápida “soluciones”, “estrategias”, “técnicas” para las problemáticas profundas que habitan en las instituciones educativas. Este ejercicio de desestabilización, de conjura y sabotaje epistémico (flores, 2019), es un modo de contrarrestar la apropiación y el extractivismo de saberes que desalentadoramente funcionan como práctica habitual en la investigación académica. Es por ello que sentimos una necesidad primordial en la descolonización de las metodologías (Smith, 2016) en educación, en virtud de politizar las epistemologías con las que las investigaciones se proponen desarrollar sus tareas. Siguiendo las razones epistemológicas y políticas de M. M. Yedaide, Z. Álvarez y L. Porta (2015), entendemos que la investigación narrativa en educación es una práctica descolonizadora de las metodologías de investigación en educación, en tanto que favorece la composición de saberes y sentires por medio de los cuales se tejen las tramas profundas de los modos de vida educativos, tanto en docentes como en estudiantes; ya que esta composición de vida *en* investigación es la manera en que se conjura las lógicas binarias, objetivistas y apropiacionista de los conceptos que se producen en dichas investigaciones.

Nuestro interés en la investigación narrativa nace de una disposición deseante a la “escucha” (Lenkersdorf, 2015), en la que sentimos que nos implicamos afectivamente haciendo común y propio lo que suele ser ajeno. Se podría decir que quienes narran un relato de vida, como lo expresó W. Benjamin en *El Narrador* (1998, p. 114), practican una cierta sabiduría particular que se expresa en el espesor inasible en la narración, y, con quienes escuchan, se crea una zona resonante y compartida de la experiencia narrada. Narrar es una sabiduría que entreteje la vida, y ese telar afectivo de relatos es un modo profundo del conocimiento propio de lo viviente, aquello que perdura en aquel espesor. Es por ello que los relatos de las historias orales, escritas, tejidas o habladas, activan las memorias colectivas en las voces propias de quienes las viven desde una experiencia de corporalidad colectiva, donde se profundizan las fibras íntimas de un saber situado, de luchas y resistencias que dan singularidad a lo vivido (Bolívar, Domingo, Fernández, 1998; Walsh, 2013). Con este aspecto compartido y comunal, los relatos de vidas que se narran en las voces singulares de quienes participan de una misma experiencia –actual o pasada-, entienden que esas historias contadas son espacios de resistencia donde se expresan las voces del tejido social-comunitario. Es por ello que una investigación narrativa, en su agenciamiento epistémico-político, se trata de (hacer) escuchar las voces sometidas y silenciadas (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 285) por las “performances” de poder que sostienen discursos oficiales, aceptados, legitimados y



representativos de las formas hegemónicas de dominación colonial (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 124). Activar la autonomía de las voces colectivas sabotea la insistente costumbre de la autoría individual de las experiencias y de los saberes, disponer espacios donde las historias se vayan tramando en los sentires singulares de quienes escuchan es un gesto descolonizador de las autoridades científicas que se atribuyen la “invención” de los saberes. En definitiva, lo que nos interesa en este ejercicio de descolonización de metodologías e investigaciones en educación, es componer comunidades afectivas donde la escucha sea una disposición pedagógica a colaborar con el entramado antiguo de saberes, de historias, de relatos, de pensamientos que tejen el sentido de mundo que deseamos. Como bien dice Donna Haraway (2019), lo que importa es qué historias hacemos con las historias que escuchamos, qué relatos hacen relatos, importan “qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones, qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias” (p. 35)

Finalmente, deseamos considerar que, desde la participación que hemos tenido –hace unos años-, en el Laboratorio de Poéticas y Narraciones de los Lenguajes de las Ciencias, en la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas de la Universidad Nacional de Avellaneda, junto al Dr. Miguel Benasayag y al Lic. Alejandro Miroli; y, desde la deslumbrante experiencia de transitar el proceso de investigación-vida que propone el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección y coordinación del Dr. Luis Porta y el Dr. Daniel Suarez, nos proponemos presentar estos agenciamientos epistémico-políticos como un modo de politizar anticolonialmente las metodologías en la investigación narrativa en educación. En relación a las múltiples opresiones de la colonialidad epistémica (Mignolo, 2011, 2014; Escobar, 2020), con la que los modos plurales de investigar han sido determinados y sometidos desde la racionalidad racista-moderno-colonial (Grosfoguel, 2022; Quijano 2019; Castro-Gómez, 2007), y en virtud de ese ejercicio de descolonización, balbucear el intento siempre esperanzador de un gesto educativo de liberación, desde el interior mismo de la composición y producción de conocimientos pedagógicos situados en estas latitudes del sur. Porque como bien afirma la artista y académica de origen Michi Saagiig Nishnaabeg, Leanne Betasamosake Simpson: “It’s not just pedagogy, it’s how to live life” (2017, p. 166).

2.- *Cosmopoiesis*: narrar (desde) las cosmogonías

En un reciente documental, denominado *A última floresta* (Bolognesi, 2021), Davi Kopenawa Yanomami expresa su reclamo, ante académicos y políticos que representan al poder mundial globalizante, en la Universidad de Harvard. Allí se presenta y dice venir a enseñar algunas cosas: los “blancos” han decidido invadir los bosques con la minería.³ Pone énfasis en la palabra “importante”. Porque para la “gente de la ciudad”, lo importante son los “bienes de consumo”, y eso no sería un problema si no fuera porque, por mucho que tengan, esos bienes de consumo no son compartidos. “Son avaros”, dice



Davi. La producción voraz de esos bienes de consumo daña a los bosques. Lo que importa para el pueblo Yanomami, es la fertilidad, los animales, las plantas, la tierra, la comida. Lo importante es compartir. Se comparte la supervivencia, el desarrollo, la forma de vida, la existencia, no sólo con la propia comunidad, sino con todo lo existente. Importa la reciprocidad colectiva con la que se vinculan a la vida.

La epistemología racionalista de la modernidad-colonialidad tiene como principio universalizante el ejercicio sistemático de la apropiación y reapropiación, la violencia, la imposición y el consumo voraz de recursos y saberes. Las formas de pensamiento de los pueblos indígenas, con su inmensa diversidad, coinciden en una “epistemología” del cuidado, de la reciprocidad, y de la coexistencia –una cierta comunalidad, al decir de G. Tzul (2018, p. 28)-. Lo que importa es colaborar con la continuidad de la vida sin la predación aniquilante de los seres coexistentes. La apropiación, el extractivismo, la usurpación, el saqueo de recursos, la captura y violación de todos los pactos y convenios epistemológico-políticos ancestrales, que despliega la “ciencia” neoliberal del capitalismo, solo puede ser efectiva en un clima de desencanto y devastación anímica de las personas, en pleno estado de terror y miedo por su sobrevivencia. Lo que se ha perdido en esa forma de vida urbanizada del capitalismo neoliberal es la trama profunda que, consteladamente, conecta con las fibras primordiales de las existencias con las que convivimos. La antropóloga argentina, Rita Segato propone un giro radical en las investigaciones antropológicas. Ante el debilitamiento desencantado, sistemáticamente organizado, del pensamiento capitalista neoliberal con que la ciencia moderno-colonial se ha enmascarado, ella propone la urgencia de volver al asombro –tal como mencionábamos al principio con los metafísicos de Tlön-, como extrañamiento radical, con el cual poder “mitologizar” nuestras miradas cosmogónicas desencantadas: urdir los hilos de una vitalidad que nos sostiene, cuida y nutre. Esto es, tramar las sensibilidades y las narrativas que nos permitan “reencantar el mundo” (Segato, 2016, p. 59). De lo que se trata, entonces, es de disponer un cierto “punto de vida” (Coccia, 2017, p. 31), un “conocimiento cósmico” que permita percibir, con cierta cercanía, las fuerzas germinales que transfiguran asombrosamente el mundo en un ser plural de coexistencias múltiples: un *pluriverso*. En esta línea, al respecto de la necesidad de “reencantar el mundo”, la pensadora italiana Silvia Federici expresa:

Cuando hablo de «reencantar el mundo» me refiero a descubrir lógicas y razonamientos distintos a los del desarrollo capitalista, práctica que considero indispensable para la mayoría de los movimientos antisistémicos y precondition para resistir a la explotación. Si todo lo que conocemos y anhelamos es lo que ha producido el capitalismo, entonces no hay esperanza alguna de un cambio cualitativo. Las sociedades que no se preparen para reducir el uso de la tecnología industrial se tendrán que enfrentar con los desastres medioambientales, la competencia por unos recursos cada vez más escasos y un sentimiento de desesperación cada vez mayor ante el futuro del planeta y el sentido de nuestra presencia en él. En este contexto, las luchas que tienen como objetivo la ruralización del mundo –como, por ejemplo, a través de la recuperación de tierras, la liberación de ríos de los embalses, la resistencia contra la

deforestación y, de manera fundamental, la revalorización del trabajo reproductivo— son cruciales para nuestra supervivencia. Son la condición de nuestra supervivencia física pero también del «reencantamiento» de la tierra, en tanto reconectan lo que el capitalismo ha separado: nuestra relación con la naturaleza, con las demás personas y con nuestros cuerpos, a fin de permitirnos no solo escapar de la fuerza gravitatoria del capitalismo, sino recuperar una sensación de integridad en nuestras vidas. (Federici, 2020, p. 268)

Evidentemente el capitalismo nos ha hecho olvidar de la “magia de la vida” (Federici, 2022, p. 50). Recuperar el asombro como extrañamiento radical para mitologizar y reencantar el mundo no es un mero moralismo romántico de tiempos antiguos ni una coqueta folklorización turística, sino que es una operatoria epistémico-política de la memoria encarnada de los pueblos: sembrar la insurgencia para (re)vivir y (re)existir (Walsh, 2017, p. 40). Es la pedagogía ancestral que vivifica todo relato para entamar el sentido de vida con el cual habitar el tiempo que toca vivir. Narrar cosmogonías es mantener vivo y en presencia el reservorio de saberes, sentires y haceres que hacen perdurar la identidad colectiva de las comunidades. Narrar se hace como en el tejido, se traman sentidos, sensaciones, colores, texturas, olores, ideas, historias, saberes en un plano cercano de reciprocidad y dinamismo. Así, los tejidos construyen un saber propio de los entrecruzamientos donde la coexistencia vale por la cercanía de lo que se compone. Si comprendemos eso, podemos pensar que un tejido es una cosmogonía situada, y una cosmogonía es un tejido ampliado de la tierra hasta las estrellas (Espejo y Fabbri, 2020). Toda cosmogonía se teje en las tramas profundas de un imaginario comunal, por medio del cual se gesta un ordenamiento consistente de los fenómenos vitales, históricos y ambientales que abrazan a las poblaciones. Los mitos cosmogónicos traen un fundamento que afirma *in illo tempore* el momento de la creación original y primordial de la fundación de un tiempo. Se funda un tiempo que comparte el doble estatuto de territorio y de poder de gobierno. Las cosmogonías mesoamericanas, por ejemplo, traen en su fundación la tripartición de las territorialidades a ordenar: el inframundo, la superficie terrestre y el espacio celeste (Florescano, 2002, p. 3), que además define los cuatro puntos lejanos del universo y el centro del espacio cósmico. Se trata de un ordenamiento del cosmos y de una fundación geográfica del universo.

Desde el principio de la vida civilizada el mundo terrestre se construyó imitando el modelo cósmico. Los olmecas fundaron los primeros conjuntos urbanos y en su parte central edificaron una gran pirámide que nacía en el inframundo, tocaba luego la superficie de la tierra y se elevaba hasta alcanzar el cielo. En el corazón de ese espacio sagrado levantaron plataformas y construyeron una gran plaza hundida, rodeada de paredes de barro que simulaba una alberca donde reposaban las aguas primordiales. En el interior de esta réplica del inframundo depositaron como ofrenda unos enormes mosaicos de serpentina orientados hacia los cuatro puntos cósmicos. (Florescano, 2002, p. 5)

Asimismo, en consonancia con esta distribución organizada de los espacios, el tiempo y su fundación se ve determinado por la observación delicada y minuciosa de siglos que



permitieron componer un calendario sumamente preciso de los ciclos cósmicos. En efecto, los calendarios tienen una función de ordenamiento temporal que, además y posteriormente, fue a su vez un ordenamiento de las acciones agrícolas de las poblaciones. Tanto el calendario de 260 días - llamado por los mayas *tzolkin* y *tonalpoualli* por los aztecas- como el de 365 o de 52 años, tiene una dinámica cíclica y no lineal como nuestro almanaque. El tiempo es pensado en un retorno permanente al inicio, esto es algo que se comparte, por ejemplo, con el Libro de los Cambios o I Ching, que tiene una composición rotativa, mutante y siempre nueva del tiempo. Lo que permite destacar esta minuciosa observación a lo largo de los años y su elaborada y sofisticada investigación de cielo, es el registro temporal de lo que fue conocido como “cuenta larga”, la cual registraba “el número de días transcurridos desde un mitológico punto de partida, un principio imaginario del tiempo que los mayas situaron en el año 3114 a.C.” (Florescano, 2002, p. 10).

La cosmogonía maya genera una convergencia íntima entre el nacimiento del tiempo y la génesis fundamental bajo una metáfora agrícola. En efecto, el mito agrícola de los Mayas es una narración centrada en el brote del maíz como alumbramiento agrícola del cosmos. Un origen agrícola como base originaria de pueblo maya, esto tiene una fuerza dativa de sentido que permite sacralizar el cultivo del maíz como sustento vital en su doble estatuto, tanto en su plano mítico de fundación como en su plano económico de nutrición social. En este aspecto, económico, como ordenamiento de las conductas, los mayas organizaron su espacio urbano en vinculación con las concepciones cosmogónicas.

En Uaxactún, por ejemplo, construyeron tríadas de edificios porque, según el relato de la creación, ésta comenzó cuando se pusieron las tres piedras en el centro del cosmos. El edificio más importante del poblado representaba la Primera Montaña Verdadera, que surgió de las aguas primordiales. Los patios de esta ciudad estaban destinados a las ceremonias colectivas y simulaban descansar en las aguas primordiales. O sea que cada espacio y monumento urbano se esforzaba por reproducir el escenario sagrado de la fundación del cosmos (Florescano, 2002, pp. 35-36).

Así como no hay dualidad en la relación espacio y tiempo en la cosmovisión maya, existe en estas arquitecturas urbanas una relación sintónica en el ordenamiento del cosmos; existe una transversalidad de la vida que implica una inmanencia de planos en la constitución urbano de las poblaciones. Si bien es notable la división de espacios en tres planos destacados, lo que influye en su configuración es un diseño sagrado que permite advertir la sintonía de estos espacios en tres planos y cuatro direcciones.

En ese sentido, es que la planeación de las ciudades mayas, la orientación de sus edificios y distribución de circulación, estaban orientadas desde el orden cósmico impuesto por el Sol en el Universo. Esto implicaba determinar el centro sagrado de la ciudad en el punto de convergencia donde el plano axial armonizaba con el cosmos (Florescano, 2002, p. 45). La importancia de la mirada cósmica y el ordenamiento de la naturaleza es que su



diagrama profundo configuraba las acciones humanas que establecían una cartografía espacial y temporal de las maneras de habitar, o mejor de “estar vivo”. Nuestro problema, dice B. Morizot (2021), es la “inatención” a los seres vivos, la indiferencia y la desidia con la que componemos nuestras maneras de estar vivos *en* y *con* las existencias con las que con-vivimos. Es por ello que Ailton Krenak –en consonancia con Davi Kopenawa-, advierte sobre el daño que está produciendo la voracidad humana como efecto de la precariedad infinita de este modo de vida, impuesto como el único posible (2021, pp. 38-41). Narrar (desde) las cosmogonías es afirmar el entramado vital que conecta todo lo existente desde un “punto de vida” singular-plural y expandiendo la comprensión de nuestra vida en medio de todo lo viviente: “no percibo dónde hay algo que no sea naturaleza. Todo es naturaleza. El cosmos es naturaleza. Todo en lo que logro pensar es naturaleza” (Krenak, 2021, p. 18).

Quizás la cosmopolítica (Stengers, 2014) pueda ser un posicionamiento epistémico-político –y pedagógico-, con el cual provocar el sismo necesario para que la atención se ajuste a la presencia de los co-existentes, donde se pueda tejer un relato por medio del cual la narrativa *cosmopoiética* sea el umbral que inicie ese necesario “proceso cismogénico” (Berardi, 2020, p. 159) que haga transfigurar nuestros modos de estar vivxs, es decir, que nos permita reencantar, remitologizar el mundo, los mundos.

3.- Narrar (entre) las metáforas

Para decirlo de un modo preciso: narrar *desde* las cosmogonías es un modo de tejer un sentido de vida sin perder la conexión con las antiguas experiencias, con los saberes y seres que nos anteceden y que han colaborado con que actualmente podamos seguir existiendo. Esta narrativa cosmogónica muchas veces toma forma de relato mitológico, pero también de “historia de vida”, de biografía y de autobiografía, donde se piensa y siente un vínculo directo con el necesario nombramiento de ese fondo sensible de saberes, haceres, seres, situaciones, emociones, ideas, lugares, personas, que nos sostienen silenciosamente en nuestra propia vida, y que cohabitan en nosotrxs como un archivo denso de sensibilidades, al cual solemos denominar “nuestra vida”. La disputa de los relatos, entonces, no está dada en quién dice “la” verdad, sino en un “decir-verdad” que afirma la existencia singular de alguien en relación de sentido con su vida particular y comunal. A contrapelo de las búsquedas propias de las metodologías ortodoxas y epistemologías metafísicas, donde la “verificación” es un intento de validar una verdad, la propuesta de *Ficcionar* –narrar cosmogónicamente y *entre* metáforas-, es un lento y complejo procedimiento genealógico de indagación y configuración de “régimenes de verdad”, que deriva propiamente de las concepciones de verdad que enlazan las teorías de F. Nietzsche, M. Foucault, y P. Preciado, quienes establecen una perspectiva constructivista, económica, estética y políticamente, de las verdades, desde las nociones de “invención” (Nietzsche, 1996), “veridicción” (Foucault, 2009, 2012) y “ficcionalización”, especialmente referido a las corporalidades (Preciado, 2014). En concreto, *ficcionar* las vidas es un procedimiento estético-político de afirmación vital



que ofrece la posibilidad de reapropiarse de los relatos que han sido triunfantes en las biografías individuales y colectivas de las personas y los pueblos, para infiltrarse en la intimidad de sus sentidos y hacer brotar nuevos relatos que, seguramente, han sido silenciados, invisibilizados, ocultados en las voces potentes de los que han vencido con imposición y dominación sobre esas otras voces “menores”, balbuceantes y susurrantes que no han tenido la posibilidad de hacerse escuchar. Esta idea será la base de lo que al final de este trabajo denominaremos, “(auto)biomitografías”.

Retomando el sentido del narrar *desde* las cosmogonías, creemos que los mitos cosmogónicos bien pueden leerse como ficcionalidades *entre* metáforas que se validan social y culturalmente en virtud de establecer un sentido de fundación de la realidad y legitimidad de gobierno. Según Mircea Eliade, el lenguaje utilizado por los mitos se inscribe en una suerte de palabra mágico-religiosa que tiene un “don” particular, la de instaurar realidad (1991). Esta fuerza realizadora de los antiquísimos relatos míticos todavía perdura en su forma y expresión en nuestras vidas cotidianas, porque ese poder de las palabras como configuradoras de realidad se filtran en las múltiples metáforas con las que nos comunicamos a diario, las cuales colaboran con la producción del sentido de “veridicción” con el cual instauramos realidad. Estas expresiones tienen tal poder de realización que basta con modificar o alterar las metáforas imperantes para que empiecen a tramarse otras relaciones con las cosas y con el mundo (Lizcano, 2006, 27). El poder performativo de los decires ejerce tal contundencia en nuestras conciencias que efectúa un olvido de los orígenes iniciales de cómo han sido gestadas las verdades que afirmamos. En efecto, un poder así, nos lleva a una imagen de sociedad donde lo que consideramos establecidamente como verdad, está elaborada en su oscura profundidad por metáforas que, al decir de Nietzsche, tienden a ser olvidadas en su origen (1996, p. 21). De este modo, el imaginario correspondentista que compone la verdad de la realidad y el consenso colectivo que lo consolida habitualmente, tienen un grado de sensibilidad tan eficaz e indubitable, porque ha sido elaborado mediante metáforas sumamente eficientes, que son acompañadas de su propio olvido a la hora de dar cuenta del nacimiento de dichas metáforas. Tal es así, por ejemplo, que la legitimidad de los discursos moderno-coloniales, racistas-racionalistas y antropocéntricos en las tierras del Sur global ha sido establecida por la fuerza ficcional-realizadora de las llamadas “Ciencias Sociales” (Castro-Gómez, 2003), bajo estrategias ficcionales de lo civilizatorio, el progreso, la higiene, lo letrado, y tantas violencias epistémicas más. Todo bajo un cordial manto de naturalización incuestionable. Con esta potencia de convencimiento, las metáforas se apoderan de sentidos propios que instauran una legitimidad científica de difícil discusión, ya que calan en la profundidad de la sensibilidad popular ordenando el sentido común. En esta línea, podemos pensar la relación de esta ficcionalidad socio-cultural de las categorías fundantes de las relaciones *con* el mundo desde una puesta al límite de sus sentidos. Tal vez se trate de componer relaciones que tiendan al sinsentido para abrir el *afuera* de toda relación posible. Quizás

se trate de pensar la *transgresión* como un pliegue sobre el límite de las formas que configuran el sostenimiento ordenado de la realidad.

En este panorama, y siguiendo lo que afirma Lizcano (2006, p. 60), podemos decir que la presencia de las metáforas en el imaginario social es el soporte basal de las estructuras originarias de la comprensión de la realidad. Con lo cual es posible intervenir esas representaciones casi arquetípicas para poner en crisis esos lazos de continuidad que se establecen entre las metáforas y los vínculos materiales e inmateriales *con* el mundo. Si hay una imagen de mundo, ésta es metafórica, pero es metafórica no por suplantarse la realidad con alguna simbología mediadora, sino en tanto que propone un “pre-tensión” sobre el mundo, es decir, una tensión íntima entre dos significados posibles. Una tensión que permite poner en movimiento las intensidades de las relaciones entre los sujetos y las cosas. Se trata de un atentado contra el principio de identidad y de no-contradicción en tanto que no define algo explícitamente, sino que mantiene con cierta vitalidad móvil la opacidad de sentidos (Glissant, 2019, 122). Ese *entre* de las metáforas tal vez sea esa tensión que brinda vitalidad a la relación inmanente entre las cosas, esa que potencia lo viviente y engendra los vínculos subyacentes que la modernidad racionalista se ha encargado perfectamente de ocultar. En este sentido, las cosmologías pueden ser presentadas como el producto metafórico de un pensamiento inmanente del mundo (Lizcano, 2006, p. 64). El límite de esa tensión es el punto crítico del imaginario colectivo que sostiene esas producciones, ese límite que es más un umbral que un impedimento. Un límite como umbral intensivo del sentido, es algo que solo la fuerza del sinsentido puede poner en movimiento, basta con recordar las palabras de Alicia en la maravillosa pluma de Carroll, con pensar en el éxtasis de los viajes chamánicos. La intensidad de una narrativa *entre* metáforas, es transitar por una densidad fluctuante que activa la novedad en una constelación de metáforas figurativas, mediante las cuales se interpela la resignificación constante de una colectividad, se impone un estado paradójico donde se desdibujan los límites definidos por el conocimiento regulado de la vista y la razón. Así, el conocimiento mítico, el conocimiento metafórico, menos que una farsa, es una puesta en movimiento de los límites del sentido que obliga a instaurar y fundar permanentemente el acto vital de componer el mundo, de reencantarlo.

La visión es a la idea y al concepto lo que el entrever es a la metáfora. La vista dibuja límites permanentes y nítidos en el continuo fluir y entremezclarse de todo cuanto hay, por eso está en el origen de las ideas (del griego *éidon*, ‘yo vi’) y de los conceptos, que de-terminan y de-limitan lo que hay. La metáfora, por el contrario, desdibuja esos límites, libera el flujo empantanado por la idea; lo que se dice por metáfora, sólo se entrevé, en ella se entremezclan las luces y las sombras: en el mismo gesto por el que se atisba algo de claridad, algo también se sume en la tiniebla (y viceversa). El conocimiento por metáfora es por eso un conocimiento paradójico, y de ello nos han venido dando cabal cuenta numerosas letras de los cantos. (Lizcano, 2006, p. 119)

Nos interesa esta manera de narrar *entre* metáforas, porque es un conocimiento donde se juega un modo de entrever y “entresentir” el espesor relacional de los sentidos, en su

límite intensificado por las tramas sensibles de lo viviente (Bardet, 2021, p. 146). De ahí que el ejercicio concreto, singular y situado, de narrar *entre* las metáforas, al menos desde una posición de investigación en educación donde se desea “hacerse” investigación (Porta, 2021), no significa crear metáforas diferentes, sino gestar “contranarrativas” (Denzin, 2016, p. 87) que se reapropien de las historias, personales y colectivas, para hacer girar, en sus formas sensibles, algunos sentidos válidos que permitan crear el imaginario deseado de vida. Tejer una narrativa que sirva de refugio afectivo para las vidas implicadas en esos relatos, un modo de decir y sentir el cobijo de un sentido en común. Las contranarrativas son actos insurgentes de reapropiación de sentidos posibles sobre las propias historias de vida, modos de conjurar las narrativas triunfantes de los poderes en sus diversas máscaras y representaciones. Una contranarrativa no solo se teje en las palabras, sino *entre* las palabras que van componiendo una zona espesa de sentires, saberes y haceres diversos, es decir, desde un conocimiento *corporante*.

4. – *Simpoiesis*: narrativas del conocimiento *corporante*

Hay narrativas que no pueden ser encerradas en las cápsulas significantes de las palabras, sino que se expresan en dimensiones ampliadas, profundas y extensas que van más allá del grafo referencial del vocablo. Hay una gramática del poder que valida algunas retóricas colaboracionistas, y existen retóricas que resisten a la dominación unilateral del signifiante. Según Deleuze y Guattari, en esta gramática del poder, el lenguaje “da órdenes a la vida” (2010, p. 82); el significado no se cansa de restituir signifiante, recargarlo, producirlo; el signifiante es el signo que redundante con el signo, entonces, la interpretación resulta ser una simple iteración extensiva de perdurabilidad de ese dominio. Ante este régimen de signos despótico, las corporalidades, sus sentires y prácticas, facilitan la efectuación de una desestratificación con la cual se puede mixturar la unilateralidad de sentido de la semiótica signifiante que, como manifiestan Deleuze y Guattari, sobrecodifica toda expresión con “el signifiante y el aparato de Estado que lo emite” (2010, p. 138). Las corporalidades, desde su simultaneidad sensible, mixturán transversalmente con dimensiones heterogéneas los sentidos posibles. No se trata de anular la palabra, sino de dar cuenta que ella puede ser cargada de sensibilidades asignificantes donde su potencia de afectación se incrementa más allá de su significado exclusivo. De este modo, proponer la posibilidad de una narrativa desde un conocimiento sensible es dar cuenta de la existencia de un régimen semiótico asignifiante que se expresa en la espesura y opacidad de una potencia afectiva de lo *corporante* (Díaz, 2021).

No es la inerte condición del cuerpo como receptáculo neutro de estímulos, ni el constructo sociocultural determinante que hace a la corporeidad, sino que nos interesa – sin negar las anteriores- la potencia agenciante de lo *corporante*, como aquello que despliega una *simpoiesis* de generaciones colaborativas de heterogéneas procedencias y derivas (Haraway, 2019, p. 105), donde el espesor transindividuo de tendencias y

resonancias (Bardet, 2021, p. 166) compone un vórtice sensible de singularidades aleatorias en las que vemos configurarse mundos, modos de vida posibles, materialmente sensibles y activos, efectivamente reales. El espesor de este materialismo *sensible* (Haraway, 2019, p. 139), excede en todo al cuerpo individual, lo expande, lo potencia, le abre ese profundo más acá donde la intimidad de su espesor afectivo despliega el conocimiento preciso de su propia composición. Tocar, palpar, sopesar, oler, saborear, respirar, escuchar, pulsar, bombear, vascular, ver/tocando, moverse, son algunas expresiones del conocimiento *corporante*. En una entrevista que realiza Suely Rolnik al coreógrafo y bailarín Hubert Godard, se enfatiza la propiocepción, lo vestibular, el tacto propio del movimiento, lo *moviente*, como un modo de conocimiento que registra saberes propios a la corporalidad (Godard y Rolnik, 2022, p. 277). Luego, se recupera el respirar como la dinámica inmanente con la que conocemos la atmósfera del mundo (2022, 269), el aliento de mundo que se entrelaza en/con nuestras fibras y que diagrama las sensibilidades de un acontecimiento coextensivo de lo viviente. Tal como lo expresa E. Coccia en *La vida de las plantas*: “conocer el mundo es respirarlo porque todo soplo es una producción de mundo: lo que parece estar separado se reúne en una unidad dinámica. Respirar significa saborear el mundo” (2017, p. 76). Se trata, precisamente, del saber sensible de lxs cuerpxs lo que da sentido al espesor de la *simpoiesis* compositiva de lo *corporante*. Con todo lo antedicho como fondo y orientación conceptual, lo que nos interesa particularmente en este cuarto apartado es esbozar el sentido del conocimiento *táctil* (4.1) y *kinético* (4.2) como expresiones singulares de una epistemología *corporante*. Y con ello, abrir la posibilidad de imaginar las potencialidades metodológicas de implicar el conocimiento *corporante* para la investigación narrativa en educación.

4.1. - Narrar (con) el conocimiento táctil

El primado occidental de los modos de conocimiento ha sido la forma visual de construcción de los saberes. El esquema de percepción del mundo se trama desde la simétrica relación que el ojo proyecta sobre las distancias que los objetos proponen. La mirada de frente, haciendo foco, objetivando: el ocularcentrismo como régimen de visibilidad frontal, focal y central (Bardet, 2021, p. 66). Es un conocimiento que se “mira” a la luz siempre de las sombras que impiden ver, una claridad que disuelve las sombras de la ignorancia. Y el cuerpo se dispone como aquello que establece una resistencia confusa sobre esta forma de relación gnoseológica con el mundo. En todo caso, es posible decir que la vista como dispositivo escópico de conocimiento brinda la experiencia sensible de la extensión, la distancia que demanda la elaboración del conocimiento científico moderno. Más allá de eso, si pensamos la mirada como una sensibilidad extendida, la vista nos devuelve una textura del mundo, la cual remite a un vocabulario que bien podría referirse a las formas táctiles de comprensión de la realidad. Por ejemplo, es sabido que la música contemporánea, fundamentalmente la música electroacústica, utiliza un vocabulario similar para describir la composición de los bloques sonoros que elabora, así tenemos sonidos rugosos, lisos, estriados, etc. (Justel,

2013). En este sentido, el cuerpo del sonido despliega su multiplicidad intensiva, y sus expresiones resuenan con una densidad material que se desarrolla en la espacialidad de la sensación, o en todo caso, es el tiempo mismo el que se vuelve sensible. Esto favorece que el cuerpo heterogéneo del sonido abra las resonancias de lo *sonoro* en una espacialidad *lisa*, que procede bajo una función *háptica* de lo audible. Efectivamente, se entiende por función háptica al descubrimiento de las posibilidades táctiles de la vista, es decir, “cuando la propia vista descubra en sí una función de tacto que le es propia, y que no le pertenece más que a ella, distinta de su función óptica” (Deleuze, 2005, pp. 153-154). Esto requiere de la formación de un espacio óptico-táctil para el caso de la pintura; por ello, en música, podría pensarse en un espacio auditivo-táctil el cual permita la función háptica sonora, es decir, la función táctil de la audición que brinda la posibilidad de percibir desde la función táctil aquello que inicialmente se ofrece destinado, tradicionalmente, a la función auditiva. Justamente, el sonido más allá de percibirse auditivamente, se puede *tocar* en esa espacialidad que desata velocidades infinitas; motivo por el cual en la música electroacústica se ofrecen reiteradas figuras que remiten a experiencias táctiles: texturadas, rugosas, lisas, etc., del material sonoro. Es una percepción *háptica* que conjuga la sensibilidad auditiva y táctil sin predominio ni jerarquizaciones de una u otra, es aquí donde se percibe el carácter estético e inmanente de los sentidos en la configuración cenestésica del mundo. Todo nuestro cuerpo entrelaza combinaciones imperceptiblemente hápticas que hacen vibrar levemente nuestro andar, y, con esas resonancias mínimas, la sensibilidad se posiciona como la modalidad subterránea del conocimiento, un movimiento háptico que conecta simultánea y secretamente todo nuestro cuerpo. Tal como lo decía Lucrecio hace tanto tiempo: “Oh, el tacto, por los números divinos de los dioses, el tacto es el sentido del cuerpo”.⁴

De acuerdo con Martínez Liébana, Condillac daba una importancia primordial a la dimensión afectiva del sintiente, donde ésta establece que el principio de todo conocimiento yace en la corporalidad y se determina como un atributo de la extensión (1999, p. 307). Aunque esta atribución no es una simple presencia pasiva, sino que se impone bajo una cierta resistencia que requiere de una cierta atención para hacer presente un objeto. La sensibilidad extendida de la visión pone en escena un problema que sólo el tacto mismo puede resolver, y pese a que la esencia de los objetos sea de muy difícil acceso, las corporalidades disponen de la piel como órgano expandido que multiplica los puntos de percepción, dándoles una mayor densidad sensible a la hora de vivenciar dicha experiencia (Martínez Liébana, 1999, p. 314). Esto, para Condillac, implica que las modificaciones en el conocimiento no son directamente por la variación del objeto sino por la transformación de la sensibilidad subjetiva del sintiente:

(...) las cualidades sensibles de los objetos (tangibles o no) siguen siendo meras modificaciones del sintiente, simples maneras de ser de su conciencia, referidas ahora, tras la aparición de la sensación táctil de resistencia, al exterior, que, según lo dicho, no tiene tampoco entidad sino en

la subjetividad misma, único ámbito de lo inmediato, directo e indubitable (Martínez Liébana, 1999, p. 315)

En las artes contemporáneas, y más específicamente en las artes escénicas y performáticas, las variaciones y transformaciones de la sensibilidad se expresan primordialmente desde una experimentación del tacto, en la cercanía resonante de una modalidad táctil que se vuelve prácticamente inasible e imperceptible en la búsqueda de la reconfiguración de los esquemas perceptivos del sujeto. Por este motivo, las corporalidades se piensan como una matriz táctil de conocimiento que se presenta como figurado y figurante de su propia percepción. Según Jean-Luc Nancy (2014, p. 22), el cuerpo es tan gaseoso, líquido como sólido, es un intercambio *infravele* –al decir de Duchamp- entre materias fluctuantes de variables densidades que no cesan de tocarse en el espacio mínimo de su volátil expresión. Un intercambio de flujos que hacen de lxs cuerpxs una gran fuente de vertientes continuas, y es su humedad la que mantiene ese espesor activo y plenamente vital. Como Heráclito, siendo ríos de sensibilidades, no nos bañamos dos veces en lx mismx cuerpx. La acción propia de lo *corporante* es el tacto que retiene y acompaña las fuerzas fluidas de sus vertientes líquidas. Se retiene sin impedir. Se sostiene sin clausurar. Se palpa sin apretar. Es la experiencia de ese “extraño interior” (*stranger within*) (Barad, 2018) que dispone y abre lo háptico, donde lo táctil entra en zonas de opacidad íntima, haciendo próximo algo no necesariamente propio: las fuerzas inmanentes de los flujos y líneas que entretejen la dimensión “extraña” de lo *corporante*. En esta “ontología háptica de la materia”, como lo expresa M. Bardet (2021, p. 175), el modo de acercamiento/conocimiento táctil propone un gesto sensible que se desliza sin aglutinar ni condensar, solo elaborar someramente el sostenimiento *sopesado* y necesario para hacer cuerpx, esa latente membrana de contención e interacción, como un puente abierto de aire denso y cálido.

Amílcar Borges de Barros comenta en su *Dramaturgia corporal* (2011), que el cuerpo escénico provoca una imagen que desmonta la distancia espacial entre quien observaba y quien es observado, para proponer una imagen *inmanente* donde existe una *sinestesia perceptiva*. Esta presencia inmanente se entiende como un modo de pensamiento del cuerpo que toma a la piel como su órgano de efectuación. Emerge como una capacidad de afectación que deconstruye las formas “a priori” de composición estética de la percepción (Borges de Barros, 2011, pp. 69-70). En efecto, el tacto *pasa* por la piel como el sobrevuelo que despliega en roces indiscernibles todo el estremecer de un movimiento. El tacto es el *gesto* de la piel, paradoja íntima que sustrae de todo movimiento la identidad de lo movido para accionar y reaccionar, empujar y retraer, pulsar e introyectar, una zona intersticial, entre lo propio y lo impropio, de una misma intensidad de lo sensible/sintiente. En las artes del movimiento y escénicas contemporáneas, se trata de experimentar(se) no a partir del contacto, sino como contacto en sí mismo: “todo mi ser es contacto. Todo mi ser es tocado/tocante” (Nancy, 2013, p. 16). En esta línea, podemos pensar que un encuentro educativo, en tanto se despliegue como una inmanencia afectante de corporalidades que entrelazan sus vidas

sensibles, lo que funda el gesto pedagógico envolvente de las zonas indiscernibles entre lo sensible/sintiente, y que a su vez es el desenvolvimiento y soltura de los bordes de lxs cuerpxs. El tacto pedagógico ampliado que sobrevuela un encuentro educativo, se percibe como un movimiento densificado de trazados ondulantes que pliegan y despliegan un gesto colectivo de sensibilidad, una puesta en acción de los *perceptos* y *afectos* que se sostiene en la modalidad más íntima del arte pedagógico. Se trata, en definitiva, de dar cuenta que un encuentro educativo, con este sentido, demanda una narrativa particular, la cual excede toda exclusividad de la palabra, para hacer –incluso de la palabra– un decir que se exprese como un gesto táctil del pensamiento colectivo, que brota de la presencia corporante con que se teje sensiblemente unx cuerpX común y compartido.

¿a qué se llama pensar si pensar es pensar los cuerpos? (...) Quizás el “cuerpo ontológico” sólo sea para pensar allí donde el pensamiento toca la dura extrañeza, la exterioridad no pensante y no pensable de este cuerpo. Pero sólo un toque semejante, o un toque semejante, es la condición de un verdadero pensamiento (Nancy, 2010, p. 17)

Narrar (con) el conocimiento táctil es volverse sensor del pensamiento de lxs cuerpxs, de sus texturas ampliadas, sus sopores y densidades. Unx cuerpX, con sus vibraciones singulares, fuerza al pensamiento a ir siempre más lejos, demasiado lejos, lo lleva al límite para que aún sea pensamiento, pero nunca lo bastante lejos para que sea unx cuerpX. De ahí que no tenga sentido hablar de cuerpX y de pensamiento separadamente unx del otrX, como si pudiesen ser subsistentes cada unx por sí mismX: no *son* otra cosa que su tocarse unx a otrX, el tacto agrietante, sísmico, de unx por otrX, de unx en otrX. Ese toque es el límite indiscernible que compone la opacidad de una espesura nebulosa de la existencia, y esa es la tonalidad con la que se necesita narrar.

4.2. - Narrar (desde) el conocimiento kinético

M. Serres (2011) decía que no hay nada en lo que consideramos conocimiento que no haya estado inicialmente en el cuerpo, donde las metamorfosis gestuales, los movimientos, los sabores, olores, temperaturas, texturas, distancias, amplían el espectro de percepciones que componen esa vibración sensible que hace a la materialidad del conocimiento (p. 77). Las corporalidades materiales vivientes poseen un organismo sensoconceptual que tiene como a priori un aparato sensorio-motor que sirve de esquema de percepción. La sensación del movimiento se hace imprescindible en el proceso de descubrimiento de lo corpóreo. Moverse es un modo de conocimiento que informa del mundo y nuestro vínculo con/en él. En este sentido, el conocimiento kinético despierta la percepción de una velocidad más íntima que se expresa en la densidad de la lentitud, se expresa pluralmente entre los intersticios de un movimiento no orgánico que –en el caso de ser percibido– desarma los esquemas regulares de lo sensorio-motor. Si percibir, como dice Simondon (2017, p. 297) es una tensión que da cuenta del grado de metaestabilidad que sucede en una individuación particular,

entonces percibir el movimiento podría ser una especie de diagrama de las distancias y cercanías en la sensibilidad concreta de una simultaneidad multidireccional y pluridimensional. Y con ello, comprender que una percepción *kinética* brinda sensoconceptualizaciones que tantean la espesura compleja de un movimiento, y esto se percibe en una zona extraña que, según H. Bergson (2013), ya no se da en el espacio como habitualmente atribuimos a la percepción del movimiento, sino que se percibe en un tiempo cualitativo de las intensidades, en ese tiempo “concreto” de la *duración* (p. 168).

Menos que una constante objetiva dada, aquello que ya solo apenas podemos nombrar con el sustantivo definido “el cuerpo”, es consistencia relacional y tonal hecha de sostenes y apoyos; una in-materialidad orientada/orientante, atravesante y atravesada por, entre otras cosas, la relación gravitatoria, producida en los múltiples encuentros, expansivos, caídas, avances en diagonal, y todo lo que se constituye entre cada paso. La experiencia y la resonancia de una metaestabilidad producida por las des-articulaciones y que en reciprocidad la producen. (Bardet, 2021, p. 195)

Unx cuerpox gravitando latente sobre sus mínimas afecciones, unx cuerpox que se recorre a sí mismox descentrando/des-articulando/des-orientando los centros “verticales” y rectores, la legitimidad de la conciencia y su intencionalidad, para ir abriendo la percepción a un pensamiento *corporante*. Ese espesor del pe(n)sar que hace de cada gesto, respiración, latido, presión, tensión, desequilibrio, suspiro, bostezo, dolor, calor, balbuceo, de cada acción... una idea sensible. Tal vez, un conocimiento *kinético*, se presentaría en la ruptura de los esquemas asociacionistas entre el sentimiento y el movimiento, entre el movimiento y el órgano. El gesto deja de representar, o en todo caso, es una (re)presentación *diferencial* del conflicto de alteridades que subyacen en las cavidades de un movimiento. Lo que *se mueve*, lo moviente, es una relación *metaestable* de afecciones más que un móvil desplazándose en el espacio.

La posibilidad de un conocimiento “embodied” (*encarnado*) (Jackson, 1989; Csordas, 1990; Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E., 1993), implica la construcción no dualista y en movimiento de un conocimiento en inmanencia *con* el mundo. El cuerpo produce un vínculo que abre la comprensión compleja de la realidad, una comprensión que no depende tanto de las explicaciones o los ejemplos, sino que es un comprender lo dinámico, lo que muta y varía, lo que “se pierde, vuelve, muere o se desarrolla” (Serres, 2011, p. 82). Se traza una relación de vértigo y tensión que requiere de una conciencia activa-atenta sobre las líneas implicadas en los lazos vinculares *con* un mundo percibido. En ese sentido, la experiencia de las artes del movimiento, de las danzas, de la *performance*, permite el aprendizaje de las *instrucciones motoras* que producen la comprensión de la conciencia ampliada en el vértigo del movimiento (Santana, 2011). El contexto estético-político en el que lxs cuerpox se ven implicadxs también determinan estas relaciones tensionales a la hora de pensar la producción de sentido que sostiene la percepción de la realidad. La importancia de las artes del movimiento contemporáneas

es *transgredir* el marco sensible sostenido por las formas sensorio-motoras que las prácticas corporales cotidianas se encargan de in-corporar en los sujetos. Pensemos que las escuelas urbanizadas y contemporáneas ponen en funcionamiento todo un dispositivo ortopédico-social heredado de la educación moderna, que establece la orientación sensorio-motora de los cuerpos estudiantiles: la “quietud” –en posición sentada- como signo del pensamiento, pero también como ejemplo de obediencia (Vigarello, 2005, pp. 171-173). Por ello, el conocimiento *kinético* se ve limitado por estos dispositivos popularizados por una cierta educación que privilegia la quietud para el pensar e impide el aprendizaje de los dinamismos cambiantes en las relaciones cualitativas con las que se traman las relaciones afectivas/afectantes que configuran la “encarnación” inmanente de los conocimientos *con* un mundo.

Lo moviente es la vertiginosa experiencia del conocimiento *corporante*. La gestación de una zona imaginaria de opacidades en la que se ensueñan sensibilidades tejidas en las tramas profundas de un conocer que activa el imaginario posible de nuevos modos de vida. Cuando se mueve, cuando gesticula, cuando un cuerpo se ejercita, una mirada *tocante* penetra entre las demás, cuando un movimiento se hace disruptivo ¿Qué *(in)humanidades* se juegan en un cuerpo que se mueve de esa manera? En el caminar, por ejemplo, todo pasa con una sutil indiferencia entre pasajes abiertos. Baudelaire escribe de un instante, un fulminante desprendimiento de la realidad en los destellos fogosos de una figura que pasa; él le escribe “A un pasante” en *Las flores del mal* (1957, p. 109). Y abre esa dimensión del afecto que no es más que un *amor a última vista*, como ese amor que se despide de sus fijezas, de sus cadenas, de su pesadez. Se ama desde la lejana superficialidad de un instante que es el intervalo entre lo que se presenta y la fugacidad del reciente pasado, es el sobrevuelo del sentido que hace visible el sinsentido, el clamor de la paradoja. Caminar para no morir, es la forma-fórmula de vida de un paseante como deambulador, quien hace una ciudad detrás de cada paso, pasos que van tocando cada silueta dibujada en la frontera de las retinas. Caminar como se propone en la danza contemporánea, es una manera de descentrar la gravedad estable de lxs cuerpxs, de volcar su verticalidad, de pervertir su motricidad organizada (Bardet, 2012, pp. 80-88). Un caminar que pervierte la estabilidad *demasiado humana* de lxs cuerpxs. El rostro del automatismo sedentario queda desfigurado bajo el desplazamiento sensible de la inmanencia con el mundo.

Si la escuela es un dispositivo de subjetivación civilizatoria que pedagogiza y adapta lxs cuerpxs para transitar en la urbanidad, y si la metrópolis es un exceso de civilidad acelerada, entonces se camina lentamente, en la ralentización demorada del sostenimiento de los pasos en su latencia inestable, para producir los traz(ad)os necesarios que permitan desandar la experiencia del movimiento automático disciplinado. Andar un pensamiento moviente que abra el intervalo inestable de la co-existencia de un mundo y lxs cuerpxs. Ya ni mundo ni sujeto, un deambular del caminante que no hace más que devenir-imperceptible en el fondo último de su anonimato. Un golpe certero a la percepción egocentrada de la especie “humana”, para

deslizarse silenciosamente en el brotar de las resonancias vibrátiles de las conexiones de lo viviente, una “intercaptura” entre vivientes, perceptivos y afectivos, que entrelaza lo imperceptible como una “relación simbiótica con elementos vivientes y no vivientes” (Zilio, 2022, p. 135).

Una pedagogía del andar que haga del movimiento el ensayo, el boceto a mano alzada, de los trazados teratogénicos donde se practique la pérdida de toda forma humana del movimiento. Se trata de *perder la forma humana* que organiza todo movimiento, esa forma de organización de la percepción donde lxs cuerpxs se vuelven “humanos” por ordenarse vertical, visual, consciente, civilizada y racionalmente. Hay una educación que hace de lxs cuerpxs un programa civilizatorio humanitario y hay una contrapedagogía que mueve las sensibilidades de tal modo que hace perder la “forma-hombre”. Es una tarea educativa en disidencia que evoca lo *por venir*, lo que acontece en lo intempestivo, en la irrupción de lo anacrónico como ese fuera del tiempo lanzado a un posible. Se trata de un agrietamiento y mutación de las facciones características del rostro humano, del movimiento secuencial, lineal y pautado, que hace de unx cuerpx un “ser humano”. Una ruptura abierta que hace derivar dichas expresiones para soltar su docilidad y despertar su fuerza activa. La educación moderno-colonial no ha cesado de “aquietar” todo movimiento que exceda la forma-hombre, un modelo ortopédico-social que ha sido la manera regular de instruir y perpetuar la docilidad de las fuerzas creativas de lo viviente:

(...) que si la forma del hombre, la forma-hombre, es un modelado histórico complejo y mutante, no hay por qué desesperarse con la exclamación de Nietzsche ‘estamos *cansados* del hombre’. Lo que lo fastidia es el hecho de que el hombre se volvió una larva mediocre e insulsa, y que este empequeñecimiento nivelador se tornó una meta de la civilización. El hombre está enfermo y su enfermedad se llama hombre, forma reactiva e impotente que se pretende eternizar. (Pelbart, 2009, p. 72)

En el conocimiento *kinético*, lxs cuerpxs se vuelven contemporáneos, al menos contemporáneos por la irrupción “anacrónica” y desestabilizante del esquema sensorio-motor, y conllevan en su movimiento lo *inhumano* como sensación. La fragilidad de un movimiento que ya no tiene por finalidad más que ser un medio por donde pasan las afecciones “no-humanas” del hombre, algo que bien expresa la danza butoh.⁵

Hacer devenir al hombre en otra cosa que hombre es la fuerza, entre moribunda y embrionaria, del pensamiento *kinético*. Las corporalidades pasan a ser más que una modelización sensorio-motora, se convierten en un umbral de fuerzas que descentraliza todo punto sostenido jerárquicamente, toda forma que externamente se propone como los límites del movimiento.

En definitiva, buscamos movernos para hacer de las narrativas un modo de pensar/conocer *kinéticamente*. Un intento de rasgar todo plano corporal de significancia cultural y simbólica con un gesto impregnado de huidas y fugas, ampliar las interconexiones compositivas de lxs cuerpxs en sus múltiples sentidos y des(a)prender sus seguras cavidades, sus puntos de apoyo, sus sostenidas firmezas. Gestar alianzas



germinales desde unx cuerp(x) mutante, y que todo prolifere como el movimiento sensible de un devenir que provoque en sí mismo la potencia múltiple de un desahogo incesante. Nos interesa poder gravitar las líneas que se componen en un encuentro educativo y estilar algunas narrativas pedagógicas e investigativas en las que lxs cuerp(x)s se muevan diagramando un trazado teratogénico, profundamente lúdico y creador, que vuelva *estético* y *político*, toda forma sensible de pensamiento.

Ligar el nacimiento o la cualidad del movimiento a una víscera, a una zona del cuerpo, remite a privilegiar lo estructural a expensas de lo funcional. No hay punto central, por la razón de que no hay propiamente hablando centro. Tú siempre podrás disecar un cuerpo, no encontrarás el centro de gravedad... Por otra parte, prefiero referirme a la idea de línea gravitatoria. Desde que uno se pone en movimiento, el centro de gravedad se organiza en cadena abierta a partir de los apoyos o pérdidas de apoyos (Godard, 1992, p. 142).

5.- Autopóiesis: narrar(se) un estilo

Narrar es un modo de componer la textura mixturada de un sentido. El estilo es aquello que permite entrelazar las líneas que diagraman *una* vida, un sentir, o mejor, un cierto modo de percibir. Hacer del estilo con el que se narra y escribe, un cúmulo de gestos nebulares que activen una potencia perceptiva oscura, penetrante, promiscua. Un estilo que vaya más allá del decoro complementario con el que habitualmente se presenta e introducirlo en la matriz profunda y sombría del sentido. Es decir, el estilo no es algo accesorio, es la relación vital con que la materialidad experiencial se conecta a la fuerza de lo viviente. Se podría decir que el estilo es el “espíritu” de la escritura en su sentido más profano, como fuerza activa, material y vital. Algo que muy bien Nietzsche ha enseñado, un cierto amor por lo escrito con el espíritu, o sea con la sangre (2000, p. 73). Todo lo escrito desde un cuerpo-lenguaje mana densamente una opacidad en(tre) las palabras, y no busca expresar explicativa y claramente una verdad ni un sentido predeterminado, antes bien les resguarda incógnitamente en el boceto sinuoso de una máscara, porque “toda filosofía esconde también una filosofía; toda opinión es también un escondite, toda palabra, también una máscara” (Nietzsche, 1999, p. 264). Cada palabra y sus espacios, sus silencios blancos, esbozan los trazados que figuran el plano fértil, matriz germinal de la dehiscencia de sentidos. No es un escondite de esencias predeterminadas ni verdades ocultas, una escritura tal busca resguardar los sentidos, y eso quiere decir cuidar lo vibrante que yace latente en las materialidades vivas de una experiencia intensiva, en la opacidad misma de las sensibilidades balbuceantes.

Édouard Glissant decía que “la opacidad acoge y recoge el misterio y la evidencia de todas las poéticas, es decir, de todos los detalles de los lugares del mundo” (2019, p. 79). Entiende que las poéticas son expresiones en y por las cuales podemos sentir la pluralidad de lo existente, son expresiones que orientan la experiencia de lo diverso que conforma lo que llamamos “mundo”. De este modo, las poéticas, ropajes múltiples del estilo, gestan las atmósferas que permiten respirar un aire propio, en medio de la incandescencia clarificadora y taxonómica de las relaciones universales y puras que la

ciencia moderno-colonial se encarga de imponer. Poéticas de resistencia que inyectan lo diverso en la versión unilateral del mundo, que enturbian la transparencia y el afán de pureza, que hacen “cuajar”, diría María Lugones (2021, p. 223), los trazos heterogéneos de una geografía cosmogónica de mundos. Con esto, las poéticas reclaman una escritura *corporante* que se narra haciéndose materialmente *en* aquellas palabras “enmascaradas”. Una escritura que se resiste a buscar la comprensión de lo que expresa, que esquiva explicarse, y mucho menos intenta identificarse con elementos universales, abstractos, neutros y externos. Lo que no busca, pero sí desea, es, por un lado, tramar una tierra pantanosa, *barrosa* al decir de Perlongher, un trazado errante, tal vez selvático, donde las distinciones y las claridades demandas por las narrativas epistemológicas coloniales de la modernidad no puedan encontrar significado, ancla y amarre. Una escritura que se vuelve opacidad, enmarañada y selvática, es un territorio que resguarda y refugia sensibilidades frágiles, sutiles, infraleves, vacilantes, mínimas, las cuales requieren un terreno especial no tan expuesto ni apropiable para germinar, sino el humus fértil del silencio, las savias y las sombras. Y, por otro lado, se trata de una escritura que, en esa densidad de las opacidades, en la mixtura heterogénea de las derivas indiscernibles, se expresa el ritmo profundo de un estilo que desea constelar, expandir, contagiar, reverberar, la cruda experiencia de lo viviente. *Enturbiar, refugiar, contagiar*: las potencias embrionarias de una escritura desde/con la sensibilidad deseante de una vida singular y plural.

Ante esto, indudablemente, la escritura se vuelve un enrarecido método de investigación (Richardson y St. Pierre, 2016). Más allá que la escritura, en sí misma, es propiamente un método de composición y análisis de datos, aquí nos interesa aportar que la idea de “hacer(se)” escritura intenta, por un lado, activar la des/confianza necesaria que requiere una vida *en* investigación, y a su vez, expresar la densidad y el contagio que brota de una materialidad viviente, de un lenguaje-sangre que se nutre de las venas latientes de quien pone su vida en lo que escribe, con el deseo impetuoso de volverse inapropiable en el refugio germinal del contagio oscilante. Investigar desde la escritura es una invitación a enturbiar, refugiar, contagiar, reverberar, las narrativas que hacen proliferar y ampliar las sensibilidades, es decir, las existencias físicas, emocionales y espirituales, que emergen de la conexión transversal de mundos diversos (Anzaldúa, 2021, pp. 108-109). Investigar es narrar(se) en la mixtura de mundos inmediatamente desconocidos, es hacer temblar el pensamiento, conmoverlo para que perciba la errancia del conocer (Glissant, 2019, p. 73). Temblores que vienen a nacer cuando *lx cuerp* se abre, afecta, siente, se expande y contagia con las vibraciones de un tiempo común que nos atraviesa. Escribir para percibir la cercanía de la época, su respiración, su jadeo y agitación: volvernos compositores del ritmo anímico que pulsa las transformaciones en el continuo material del tiempo. Escribir para enfrentar los temores, los “demonios”, verles a los ojos y escribir con esa mirada desafiante (Anzaldúa, 2015, p. 169). Porque en esa mirada que penetra en las entrañas mismas, en las propias tripas, y desde ahí emerge un impulso vivificante que despliega dehiscencias y destellos inesperados, es

donde las palabras empiezan a tener un sentido profundamente deseante, empiezan a (con)mover el tejido vivo de la “escritura orgánica”, como la llama G. Anzaldúa (2015, p. 170). Una escritura que se expande en palabras como el movimiento se expresa *entre* los gestos de una materialidad viviente, vivificante, que transfigura a quien escribe en el mismo momento de escribir, es un acto *alquímico* (2015, p. 167) que pone a escribir toda la vida que portamos y que nos (des)hace, para (re)inventarse ahí mismo: transmutar en la misma escritura.

Un materialismo no dualista, tramado *entre* gestos más que *sobre* el cuerpo, se cocina en los aquellarres de prácticas corporales y sexuales como modos de vidas im-posibles, im-potentes, junto a lenguas vivas y muertas del pensamiento político atizadas tanto por las fiestas como por las lágrimas, un *pensamiento vagamente alquímico* que corroe las des-legitimidades al calor de la pregunta pertinaz –cuyas letras son aquí l-e-s-b-i-a-n-a– por los *¿cómo?: ¿cómo vivir?, ¿cómo morir?, ¿cómo bailar?, ¿cómo coger?, ¿cómo hablar?, ¿cómo escribir?...* (Bardet, 2021, p. 100)

Escribir nos lanza a navegar la “pertinaz” pregunta que ofrece el procedimiento, los *¿cómo?*, esos modos operativos que incitan una actitud particular, es decir, cierto estilo. Hacerse un estilo para narrar(se) es una especie de gimnasia espiritual, mental y, desde luego, corporal, porque escribir de modo inmanente, política y estéticamente, las narrativas que nos conforman, que nos atraviesan e inventan, solo puede suceder si sacamos “miles de entrañas” por nuestra boca (Anzaldúa, 2021, p. 159). Una gimnasia que moviliza las poéticas que mencionaba Glissant. Entonces, escribir y hacer(se) un estilo se vuelve una “gimnasia poética” (Elizalde, 2023) que estremece todas las dimensiones que nos componen, como un ensayo o entrenamiento permanente, alterar las fibras, conmover la percepción, provocar el desgarramiento de la sensibilidad, con el interés fundamental de expandir los sentidos posibles. Porque al hacer de la escritura nuestro método de investigación, no estamos buscando describir o interpretar algo, ese insistente “objeto” de investigación, sino que hacemos de él un trampolín, una catapulta, una lanzadera de sentidos que, como dice E. St. Pierre, nos marca “una trayectoria de vuelo que me transporta a otro lugar” (Richardson y St. Pierre, 2016, p. 150). Escribir dispone las materialidades, el estilo interviene como el ritmo, la resonancia, la vibración que afecta y expande lo investigado. Como expresa Úrsula K. Le Guin, “...el estilo es ritmo, ‘la onda en la mente’, la onda, el ritmo están antes que las palabras y hacen que las palabras encajen” (Le Guin, 2018, p. 19). Es una idea de estilo pensada como una agitación de materias sensibles. Un estilo que debe inventarse constantemente, formularse y reformularse, que no debe mantenerse ni perdurar por el simple hecho de sostener una identidad exigida o una cierta rigurosidad científica demandada. El estilo de inventarse porque no hay método predeterminado, no hay un lugar confortable donde encontrar la comodidad y la certeza; si hay conmoción y temblor, nada puede brindarnos seguridad. Lo que hay es una necesidad imperiosa de inventarnos un estilo para componer la consistencia/sentido que nos brinde cierto aire, y con ello, a su vez, dar cuenta que esa operatoria no es lo personal, sino que va más allá de lo que somos. Es



decir, el contenido narrativo que se va formando entre las relaciones que establece el estilo, es lo que ha sucedido o lo que sucede, lo personal, pero el estilo no es personal, es lo *impersonal*, podríamos decir que es algo que es propio aunque no personal. Esto no quiere decir que al ser impersonal sea algo despersonalizado ni universal ni abstracto. Todo lo contrario, lo impersonal funciona como una intensidad que abre las interpretaciones predeterminadas, expresa lo no dicho, lo que no es evidente, se inmiscuye entre las fibras de lo cotidiano para hacer conexiones inesperadas, es decir, es el factor creador, el activador de lo imaginario. En otros términos, es lo que aporta la potencia ficcional en la ensoñación, o mejor, el estilo es lo que expresa las conexiones sutiles de esa potencia sensible de ficcionalización que es la ensoñación. Porque escribir, como dicen Deleuze y Guattari, no se trata de significar –ya lo hemos dicho–, sino que se vincula con el “deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes” (2010, p. 11).

María Gainza en *El nervio óptico* (2021, p. 124), se pregunta si no son todas las buenas obras pequeños espejos que transforma la interrogante por lo que está pasado a una preocupación más interesante: ¿qué me está pasando?, es decir, ¿no será que toda teoría que podamos narrar es un modo de narrarse autobiográficamente? Esto es un cambio epistémico-político radical en las formas de componer teoría, y, desde luego, de escribir. Porque al escribir no estamos buscando brindar significaciones que digan algo *sobre* lo investigado, sino que estamos componiendo vibraciones sensibles *con* lo investigado, donde la escritura entrelaza las materialidades afectivas que conmueve a quien lee, que lo lleva a preguntarse por sí mismo más que por lo que está leyendo de manera objetiva. Este estilo de investigación escritural narrativo, es un contraconjuro epistémico ante las formas de objetivación de los conocimientos que histórica y colonialmente la modernidad europea ha conformado como legítima para la validación racional de los saberes. Bajo esa escritura objetivante se aprisiona la vida afectiva que da cuenta de cómo se componen dichos saberes. Es por ello que el arte de investigar desde la escritura narrativa *corporante*, como todo arte, tiene un interés particular por “liberar la vida” (Deleuze y Guattari, 2009, p. 173) donde la racionalidad científica y el sentido común la aprisionan. Esto nos pone en una posición innegociable, en la que escribir siempre es un ejercicio estético-político, donde tramar un estilo implica la urgencia de escribir para los que vienen y no para los que están presentes. Es abrir las palabras a relaciones no experimentadas, y no se trata de inventar nuevos lenguajes, sino de hacer trastabillar la propia lengua, el propio régimen de enunciabilidad con que se compone la realidad en los términos cientificistas con los que hemos sido formados.

Evidentemente, con todo lo dicho, el estilo nada tiene que ver con la retórica o las formas pulcras de la escritura decorosa, sino con esas figuras estéticas que ponen en movimiento las afecciones, los perceptos, los paisajes, visiones y devenires que emergen con toda la fuerza no orgánica de la vida (Deleuze y Guattari, 2009, p. 179). Es decir, el estilo es algo que no solo atraviesa el plano estético, sino que se impulsa desde la profundidad de la propia vida. Es un *estilo de vida* aquel que se pone en movimiento en cada letra figurada para inventar nuevas posibilidades vitales (Deleuze, 1999, p. 149).



No es la vida deseada, ni la vida esperada, es una vida embrionaria, impersonal y asediante que no puede contenerse en los límites habituales de lo humano, por eso dice Deleuze, el estilo es un devenir-inhumano del lenguaje, que no es otra cosa que devenir imperceptible ante todas las formas de capturas despóticas de la máquina de rostridad.

El estilo, en los grandes escritores, es también un estilo de vida, no algo personal sino la invención de una posibilidad vital, de un modo de existencia. Es curioso que a veces se diga que los filósofos carecen de estilo, que escriben mal. (Deleuze, 1999, p. 164)

En las investigaciones filosóficas, la función del estilo es generar el movimiento del concepto, lo que implica un movimiento al interior de sus elementos, en virtud del problema que se ha planteado (Deleuze, 1999, p. 224). No hay concepto sin problema, porque cada concepto solo tiene funcionalidad según el problema planteado. Por eso en filosofía no se trata tanto de crear un concepto novedoso sino de advertir en qué plano de inmanencia ese concepto toma la fuerza del Afuera y le devuelve una vitalidad inesperada a las tradiciones filosóficas. El estilo pasa *entre* las palabras, por los conceptos, para desestabilizar el sistema homogéneo del sentido común y el buen sentido, tanto como trastocar la legitimidad del sistema cientificista de la racionalidad que prefigura el ordenamiento de toda experiencia.

(...) el estilo abre en él [lenguaje] diferencias de potencial entre las que puede pasar algo, en las que algo puede suceder, en las que surge un resplandor del lenguaje mismo que nos permite ver y pensar algo que había permanecido en la sombra alrededor de las palabras, entidades cuya existencia ni se sospechaba (...) Hay estilo cuando las palabras producen un resplandor que va de unas a otras, aunque estén muy alejadas. (Deleuze, 1999, p. 225)

Por eso no interesa tanto la historia, ni los principios ni los finales, sino los devenires que convocan esas palabras, el modo en que se crea el paisaje de un relato, sus líneas trazadas que dibujan un contenido latente, que desborda los ritmos, las frases, las figuras e imponen una experiencia extranjera, fuera de sí, inesperada. La singularidad propia de *una vida* solo puede ser expresada por un estilo extranjero, que evoque una experiencia imposible, impensable, aún no sentida. Abrirse al estilo es expresar una singularidad que desborde la vida personal para desafiar sutilmente, con gestos sensibles, el contenido más ordenado de esa vida, y así provocar una turbulencia inasible con palabras inexactas en la emergencia más evidente de lo que pasa. Lo único que existe, dicen Deleuze y Parnet, son palabras inexactas para designar algo exactamente (1997, p. 7). Se trata de usar un estilo profundo para hablar de lo más superficial, ahí mismo donde el (con)tacto del mundo se hace carne, donde la piel resulta lo más profundo, como bien sabe Paul Valery, es donde la experiencia prolifera en pluralidades sensibles. Ya lo hemos dicho, un estilo no explica ni fundamenta, no describe ni significa, sólo se desliza erráticamente por la superficie con una profunda densidad de múltiples sentidos. Un estilo se desliza por la comprensión, pero sin nada

que comprender, ni nada que interpretar, es un deslizarse inspirado en el movimiento anónimo de un agenciamiento impersonal que comporta la perfecta expresión de los “que no tienen estilo...” (Deleuze y Parnet, 1997, p. 8). Nada que comentar, ni nada que objetar, todo tiene su expresión más plena en el andar errático y abierto de la escritura que se afirma en el azar y su contingencia. Igual ocurre en la fragilidad de la enfermedad, en la volatilidad de las vidas mínimas, en la debilidad anímico-física, en el tartamudeo gestual, en la impotencia de cualquier hacer: es el encanto etéreo de cada existencia como fuente afirmativa de una vida singular, lo que hace del estilo la expresión plena de lo viviente. Para decirlo de manera simple y en relación a nuestros fines investigativos: el estilo es el *encanto* de la investigación, así como el encanto es el *estilo* de una vida.

Y así como el encanto da a la vida una fuerza no personal, superior a los individuos, el estilo da a la escritura un fin exterior que desborda lo escrito. En realidad se trata de lo mismo: si la escritura no tiene su finalidad en sí misma es precisamente porque la vida no es algo personal. La única finalidad de la escritura es la vida, a través de las combinaciones que saca. (Deleuze y Parnet, 1997, p. 10)

Dar el encanto, hacer el sacrificio, volverlo sagrado. Encantar como contra-hechizo al desencanto generalizado de los tiempos post/apocalípticos y catastróficos que vivimos. Dar el encanto es inmiscuir el estilo en la inmanencia material de lo viviente para narrar las sutilezas imperceptibles que conectan inasiblemente todo lo que sucede. Por eso, el estilo es el modo de “instaurar” los elementos necesarios para la composición de las preexistencias que hacen la conjugación de una vida en singular. La escritura materializa el estilo como el gesto de intensificación conectiva de esos elementos y expresa la vibración de una determinada existencia. Hacer filosofía, como hacer una investigación – en este caso en educación-, demanda un estilo que geste el cimiento de una instauración cósmica –la *cosmopoiesis* que antes comentábamos-, como dice David Lapoujade “Toda filosofía es una instauración cosmológica” (2018, p. 69). El caos material con el que nos encontramos en toda investigación es el vértigo incipiente con el que se moviliza toda percepción y todo concepto. Concepto y percepción se entrelazan en la voz material que mixtura la escritura y el estilo en una misma composición de sensibilidades, es lo que distingue, lo que diferencia y sobresale, porque lo que importa en toda investigación no es necesariamente la novedad del contenido sino el *encanto* con el que se expresa el relato. Como dice Úrsula K. Le Guin: “Es el relato lo que hace la diferencia” (2022, p. 35).

6.- Conclusión: (Auto)biomitografías, una *transpoiesis* en investigación-vida

A lo largo de este trabajo, hemos recorrido e implicado estos cuatro agenciamientos epistémico-políticos (Pensamiento cosmopolítico, ficcional-metafórico, *corporante* – táctil y kinético-, y del estilo), con profundo énfasis en su conexión con lo sensible, y por medio de los cuales intentamos generar un “asterismo” posible de conceptualidades metodológicas para las investigaciones narrativas en educación. Con un evidente posicionamiento descolonizador de las principales referencias epistemológicas de las

maneras de investigar que, las tradiciones científicas moderno-racista-coloniales, han impuesto para legitimar la producción de los saberes. Hemos optado por esta idea de “agenciamiento” que proponen G. Deleuze y F. Guattari (2010, p. 92, 341), porque posee la potencia de coimplicancia entre sí, desde una plasticidad y versatilidad en la que encontramos, con mucho interés, un dinamismo de materialidades vibrantes, vecindades fluctuantes y mutaciones dispares, que afectan y, por decirlo al “estilo” de G. Simondon, “transducen” (2017, p. 21) sus propios movimientos para componer conceptualidades que efectivamente expresan la singularidad de los procesos propios. Esto nos lleva por la línea que hemos dejado explicitada a lo largo de este artículo, en las diversas formas que toma la noción de *poiesis*, desde la *autopoiesis*, la *simpoiesis* y la *cosmopoiesis*, para generar lo que podríamos denominar a nivel político-epistemológico, una *transpoiesis*, donde convergen los procedimientos mencionados. Si hasta aquí se ha podido seguir la urdiembre de la propuesta, para concluir y seguir pensando/investigando, deseamos plantear que estos agenciamientos epistémico-políticos componen un entramado investigativo que propicia la existencia del dispositivo metodológico de la *(auto)biomitografía*, como procedimiento de pesquisa narrativa en educación.

En la biomitografía llamada *Zami*, publicada en 1982, la feminista negra lesbiana poeta y guerrera, Audre Lorde, compone un paisaje-entre-tiempos de memorias colectivas, donde los saberes encarnados en gestos, sabores, olores, historias, se van hilando en la travesía/investigación que realiza para buscar nuevas maneras de nombrarse a sí misma. En esa búsqueda profunda entrelaza historias pasadas, ficciones y fantasías, recuerdos de infancia, amores, dolores, violencias, colonialismos, racismos y sexismos. Es una travesía investigativa de retorno a una tierra que es necesario inventar para habitarla, para hacerla propia, y con ello posible de ser habitada por muchas otras mujeres que se enlazan con un sentir compartido. Una *(auto)biomitografía* es una genealogía ensoñada –es decir, esotérico/política- de sensibilidades, afectos, imaginarios, sueños, saberes, prácticas y haceres que alcanzan a materializarse en una voz-cuerpx, por la cual se narra –no siempre con palabras-, la superficie que conjuga todas esas dimensiones vitales en un nombre posible de ser reconocido.

En la *(auto)biomitografía*, la partícula “mito” que ingresa en el interior de la *(auto)biografía*, funciona como un umbral de percepción de esa zona gris subyacente a las formas identitarias científicas de narración objetivante de la realidad, que no hacen más que ocultar el trasfondo arbitrario de ficcionalización que utilizan para legitimar las decisiones lógicas con las cuales regulan la realidad de lo existente. Porque, como dice Michel de Certeau, “la científicidad sería la generalización de un ardid” (1996, p. 26). En este sentido, el “mito” hace ingresar en la narrativa *(auto)biográfica* una dimensión *esotérica*, profunda, pero no oculta, de ensoñación en los modos de relatar las historias propias. Una atmósfera, un ambiente o clima que no busca recuperar lo que fue, sino gestar un espacio inextenso de intensidades que haga proliferar las dimensiones diversas de lo que se busca narrar. En efecto, como decíamos en la parte 2 de este artículo, sobre la *cosmopoiesis*, se tejen las historias desde y con la idea de mitologizar o



ficcionalizar lo que sucede o ha sucedido como principio de co-creación y reencantamiento, sin dar lugar o intentar concatenar sucesos bajo las relaciones de causa-consecuencia, o causa-efecto, en la linealidad temporal del progreso. La temporalidad de la (auto)biomitografía es una topología estratigráfica y simultánea de coexistencia que abre la realidad a múltiples mundos coimplicados en la vida de una persona/comunidad. La dimensión gris, profunda, de ensoñación es lo que permite navegar relacionalmente entre esas realidades y componer la singularidad de una identidad moviente, mutante, y colectiva. Se trata de una ontología inmanente y relacional que se traduce en el lema: *A world of many worlds*, como dicen Marisol de la Cadena y Mario Blaser (2018).

En *Zami*, Audre Lorde realiza interrogaciones sobre sí misma para hacer ingresar esa dimensión profunda de memoria colectiva, con la cual se expresan las tramas afectivas que conforman y sostienen a las identidades atravesadas por las historias, las luchas y resistencias a las múltiples opresiones, haciendo esa necesaria coalición de la que habla María Lugones (2021). La (auto)biomitografía es un llamado permanente a no olvidar la fuerza que fluye ancestralmente en la propia sangre, en la piel, en las entrañas y la voz.

¿A quién le debo el poder que hay detrás de mi voz? ¿En qué fuerza me he convertido que leuda como brota de repente la sangre bajo la piel contusionada? (...) ¿A quién le debo los símbolos de mi supervivencia? (...) ¿A quién le debo la mujer en quien me he convertido? (Lorde, 2009, pp. 7-8)

Narrando/investigando buscamos encontrar lxs antepasadxs que nos hagan más libres. Por eso lo que vale son los relatos que necesitamos contarnos para no olvidar que en esa voz-cuerpx se sostiene la memoria-vida de quienes nos han contado las historias con las cuales crecimos, aprendimos y vivimos. Lo que nos importa es el modo de narrar la propia historia, sabiendo que lo propio ahí juega el sentido de lo colectivo y comunal. Que narrarse siempre es un narrarnos. La querida amiga tfarraah, poeta saharauí, nacida en los campamentos de refugiadxs en Tinduf, hace temblar su voz en *Devenir Seiba* como resonancia viva de antiguas lenguas para el ejercicio de reparación de su memoria histórica y la de su pueblo, algo que llama “justicia poética” (2022, p. 7). Una (auto)biomitografía, como investigación-vida, no tiene más sentido que ese: escribir/decir para recordar, sentir y saber que...

No hemos llegado hasta aquí solas, nuestro cuerpo es la extensión de la resistencia de nuestras abuelas a los mandatos patriarcales, coloniales y racistas. Gracias a todas las mujeres que estuvieron alimentándonos e inventando mil formas de criar y sanar, para que se haya podido dar todo lo demás. Los cuerpos feminizados y sus diferentes formas de resistir al orden patriarcal que vivimos, es lo que nos permite estar hoy aquí, pensándonos, narrándonos.

Mi tía abuela me decía “sigue escribiendo la historia de nosotras, las que nos contamos con las miradas porque las palabras no saben. Escribe dónde están los cuerpos de tus abuelas, las que se fueron y a las que no dejaron volver”

Y aquí estoy, escribiéndonos. (tfarraah, 2022, p. 93)

Referencias Bibliográficas

- Anzaldúa, G. (2015). Speaking in tongues. A letter to third world women writers. En C. Moraga & G. Anzaldúa. *This bridge called my back. Writings by radical women of color.* (pp. 163-172). New York: State University of New York Press.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro/Light in the dark. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad.* CABA: Hekht Libros.
- Barad, K. (2018). On touching the stranger within. The alterity that therefore I am. (24 de marzo de 2018). *Hold me now. Feel and touch in an unread world symposium.* Stedelijk Museum, Ámsterdam. <https://www.poetryproject.org/library/poems-texts/on-touching-the-stranger-within-the-alterity-that-therefore-i-am>
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía.* CABA: Cactus.
- Bardet, M. (2021). *Perder la cara.* CABA: Cactus.
- Baudelaire, C. (1957). *Les fleurs du mal.* Paris: Aux quais de Paris.
- Benjamin, W. (1998). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos (Iluminaciones IV).* (pp. 111-134) Barcelona: Taurus.
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones.* CABA: Tinta Limón.
- Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente.* CABA: Cactus.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Madrid: Universidad de Granada.
- Bolognesi, L. (Director). (2021). *A última floresta.* [Película Documental]. Gullane Pictures
- Borges de Barros, A. (2011). *Dramaturgia Corporal. Acercamiento y distanciamiento hacia la acción y la escenificación corporal.* Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Borges, J. L. (2000). *Ficciones.* Madrid: Planeta DeAgostini.
- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales.* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2007). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* (pp. 11-59). Barcelona: Editorial Laertes.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, Vol. 18, No. 1, 5-47.
- De la Cadena, M. & Blaser, M. (eds.) (2018). *A World of Many Worlds.* Duke University Press.



- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2005). *Francis Bacon, lógica de la sensación*. Arena Libros.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2*. Valencia: Pre-Textos
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Díaz, S. (2021). Lo corporante. Biopolítica y teratopolítica de lxs cuerpxs. *Barda*, Año 7, N°11, 46-91.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Editorial Labor.
- Elizalde, J. (2023). *Gimnasia poética*. Mar del Plata/Sierra de los Padres: La Pequeña Editorial.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics. The real and the possible*. Duke University Press
- Espejo, E. & Fabbri, J. (2020). Tejiendo entre diversos territorios. *post(s)*, vol. 6. USFQ PRESS, 170-181.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. CABA: Tinta Limón.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. CABA: Tinta Limón.
- Flores, V. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. CABA: Hekht.
- Florescano, E. (2002). Las cosmogonías mesoamericanas y la creación del espacio, el tiempo y la memoria. En *Memoria Mexicana*. (pp. 19-99). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *La Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. En *Dits et écrits II (1976-1988)*. (pp. 228-236). Paris: Gallimard.
- Gainza, M. (2021). *El nervio óptico*. Barcelona: Anagrama.
- Glissant, É. (2019). *Filosofía de la relación*. Buenos Aires: Miluno.
- Godard, H. (1992). Le déséquilibre fondateur. Entretien avec Laurence Louppe. *Le corps du danseur: épreuve du réel*, revue *Art Press*, n° spécial hors série n°13, 138-143.
- Godard, H. & Rolnik, S. (2022). La mirada ciega. En M. Bardet, M. Tampini, J. Zuain (Comps.). *Improvisación en danza. Traducciones y distorsiones*. (pp. 257-280) Buenos Aires: Segunda en papel.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Barcelona: Akal.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.



- Haraway, D. (2021). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_OncoRata@*. *Feminismo y tecnociencia*. Martínez: Rara Avis Casa Editorial.
- Jackson, M. (1989). *Paths towards a clearing. Radical empiricism and ethnographical inquiry*. Indiana University Press.
- Justel, E. (2013). El niño de la hierba. Trayectos y devenires de la música electroacústica. En J. Sosa y S. Diaz (Eds.). *Hacer audibles... Devenires, planos y afecciones sonoras entre Deleuze y la música contemporánea*. (pp. 135-182) Mar del Plata: UNMDP-Suárez.
- Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores*. CABA: Cactus.
- Le Guin, U. K. (2018). *Conversaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Alpha Decay.
- Le Guin, U. K. (2022). *La teoría de la bolsa de la ficción*. Martínez: Rara Avis Casa Editorial.
- Lenkersdorf, C. (2015). Aprender escuchando. En J. Biehl et al. *Aprender escuchando. Autonomía, educación y guerrilla en Chiapas y Kurdistán*. (pp. 85-126). México: Pensaré cartoneras.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Traficante de sueños.
- Lorde, A. (2009). *Zami. Una biomitografía. Una nueva forma de escribir mi nombre*. Madrid: Horas y HORAS.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Buenos Aires: Del Signo.
- Martínez Liébana, I. (1999). Condillac. Conocimiento y mundo externo. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, N° 11, UNED, Madrid, 297-320.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Morizot, B. (2021). *Maneras de estar vivo. La crisis ecológica global y las políticas de lo salvaje*. Madrid: Errata naturae.
- Nancy, J-L. (2010). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Nancy, J-L. (2013). Del tacto (Tocar/mover, afectar, remover/excitar). En *Archivida. Del sintiente y del sentido*. (pp. 11-23). Buenos Aires: Quadrata.
- Nancy, J-L. (2014). *Embriaguez*. Buenos Aires: La Cebra.
- Nietzsche, F. (1996). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche y H. Vahinger. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. La voluntad de ilusión en Nietzsche*. (pp. 15-38). Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (1999). *Más allá de bien y del mal*. Barcelona: Altaya.
- Nietzsche, F. (2000). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. CABA: Tinta limón.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, Vol. 25, N° 1 enero-abril 2021, 1-14.



- Preciado, B. (2014). *Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Queneau, R. (2004). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Del Signo.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2016). La escritura. Un método de investigación. En N. Denzin e Y. Lincoln. *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa*. Vol. V. (pp. 128-163). México: Gedisa.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. CABA: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Santana, I. (2011). A 'consciência' de cada dança: reverberações de =corpo-rel(ação)-objeto. En *Anais Poéticas Tecnológicas. Seminario Internacional sobre Danca, Teatro e Performance*, 3. Salvador, 2010 (pp. 77-88), Salvador: PPGAC/UFba.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.
- Segato, R. (2016). Una paradoja del relativismo: el discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En F. Gorbach y M. Rufer (coords.). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. (pp. 25-62). México: Siglo XXI.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2017). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. CABA: Cactus.
- Simpson, L. B. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through, radical resistance*. University Minnesota Press.
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Lom ediciones
- Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade* 14/ julio-diciembre, 17-41.
- Tfarrah (2022). *Devenir seiba*. Chiapas: OnA ediciones.
- Tito Lucrecio Caro (2020). *De rerum natura. Acerca de la naturaleza de las cosas*. Trad. Liliana Mercedes Victoria Pégolo y equipo. Edición Bilingüe. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Tzul, G. (2018). *Sistemas de gobierno comunal indígena. Mujeres y tramas de parentesco en Chuimeq'ena'*. México: Instituto Amaq', Bufete para Pueblos Indígenas y Libertad bajo palabra.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Massachusetts Institute of Technology.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. (pp. 23-68). Quito: Abya Yala.



Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir- Tomo II*. (pp. 17-45). Quito: Abya Yala.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z., Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, N° 1, enero-junio, 27-35.

Zilio, M. (2022). *El libro de las larvas. Cómo nos convertimos en nuestras presas*. CABA: Cactus.

Notas

¹Graduado en Filosofía por la UNMdP. Doctorando en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, ha cursado la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas por la Universidad Nacional de Avellaneda. Especializado en *Epistemologías del Sur* por CLACSO, y Diplomado en ESI por la Universidad Nacional de San Martín. Docente de *Reflexión Filosófica de la Educación, Antropología y Sociología del Cuerpo, Teorías Sociopolíticas y Educación, Dimensión Ético-Política de la Praxis Docente* en el Nivel Superior. Recientemente ayudante docente del Talle de Aprendizaje Científico y Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Participa de grupos de investigación en el área de Biopolítica, Pensamiento Crítico y Educación (USAL), de Política, Danza y Performance (IAE-FFyL-UBA) y de Filosofía de la Educación en Nivel Superior. Ha realizado investigaciones para el INFOD, especialmente sobre la enseñanza de la Filosofía en el nivel secundario. Es autor de *Juegos de la Subjetividad. Imágenes lúdicas en Gilles Deleuze*, publicado por la EAE, en 2012. En el 2013 ha co-editado una compilación de artículos dedicados a la relación entre G. Deleuze y la Música Contemporánea, publicada bajo el aval de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se ha desempeñado como Coordinador General en las tres ediciones de las Jornadas Internacionales “Gilles Deleuze” realizadas en la ciudad de Mar del Plata.

²Considerar que las narraciones son composiciones que van entramando “algunos” relatos es un vector metodológico fundamental para no tentar y confirmar una de las formas en las que el discurso científico moderno-patriarcal ha determinado las enunciaciones científicas de verdad, es decir, apelando a la absoluta completitud de la verdad sobre la realidad. Para revisar esta idea sugerimos la lectura de Santos, 2009; Haraway, 2021; y Escobar, 2017, 2020.

³“En 1986, el descubrimiento de depósitos de oro en tierras yanomamis provocó una invasión de 45.000 buscadores de oro y la muerte de 1500 a 1800 personas indígenas. En 1992, el gobierno brasileño reconoció legalmente los derechos de las tierras yanomamis. Sin embargo, al año siguiente, los buscadores asaltaron una aldea con armas y machetes, y mataron a 16 indígenas, incluyendo ancianos, mujeres y niños. Este episodio se conoció como la masacre de Haximú. Después de eso, con el apoyo de los medios brasileños y activistas internacionales, Davi logró que el gobierno brasileño respetara la ley y mantuviera a los buscadores fuera de tierras yanomamis por 25 años. En 2019, con la elección de un nuevo presidente, más de 20.000 mineros de oro invadieron tierras yanomamis de nuevo, talaron el bosque, contaminaron las vías fluviales con mercurio, y llevaron la COVID-19 a las aldeas. En lugar de defender la Constitución y proteger a los pueblos indígenas, el gobierno recién establecido presiona para legalizar la invasión de las tierras indígenas por los mineros de oro. Davi ha recibido amenazas de muerte por denunciar la minería ilegal.” (Bolognesi, 2021)

⁴“Tactus enim, tactus, pro divum numina sancta, corporis est sensus” Tito Lucrecio Caro, II, 434-435, (2020, p.269).

⁵Cf. Performance del Imre Thormann en el templo de Hiyoshi Taisha en Shiga (Japón), realizada en el verano de 2006. La música en vivo a cargo del pianista de jazz Nik Baertsch y su banda “Mobile” <http://www.youtube.com/watch?v=9ms7MGs2Nh8>



ELLA Y YO DESDE EL OMBLIGO.
DIÁLOGO COMPARTIDO DE UNA ESCRITURA ASUMIDA Y PROPIA

SHE AND I FROM THE NAVEL.
A SHARED DIALOGUE OF AN ASSUMED AND OWN WRITING

ELA E EU DO UMBIGO.
DIÁLOGO COMPARTILHADO DE UMA ESCRITA ASSUMIDA E PRÓPRIA

María Concepción Galluzzi¹
Laura Proasi²

“La escritura: la escritura llega como el viento, está desnuda, es la tinta, es lo escrito y pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida”.
M. Duras, 2022

Resumen

Nos proponemos reivindicar, en este manuscrito, la experiencia de escritura de nuestras tesis doctorales en un intercambio dialógico que supone una mirada íntima y profunda de cada uno de los procesos con condición de historicidad, imaginación creativa y transformación como forma otra de construir cercanías. Nos animamos a ser parte. Nos animamos a tirar del hilo de nuestras historias como cartografía de libertad. Nos hicimos juntas. Nos narramos. La indagación-vida se entreteje con los cuerpos, la memoria y la temporalidad de nuestras tesis doctorales que se recuestan en el gesto-fuerza de recuperar y ensayar nuevas formas de vida en común. La fuerza vital es expansiva. La escritura no hace más que recordarnos esa potencia vital.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa, desterritorialización, experiencias vitales, educación; afectaciones doctorales

Abstract

We propose to vindicate, in this manuscript, the experience of writing our doctoral theses in a dialogical exchange that supposes an intimate and deep look at each one of the processes with a condition of historicity, creative imagination and transformation as another way of building proximity. We encourage you to be a part. We encourage ourselves to pull the thread of our stories as a cartography of freedom. We got together. We narrate ourselves. The life-inquiry is interwoven with the bodies, the memory and the temporality of our doctoral theses that rest on the gesture-force of



recovering and rehearsing new forms of life in common. The life force is expansive. Writing does nothing more than remind us of that vital power.

Keywords: biographical-narrative research, deterritorialization, vital experiences, education; doctoral affectations

Resumo

Propomos reivindicar, neste manuscrito, a experiência de escrever nossas teses de doutorado em uma troca dialógica que supõe um olhar íntimo e profundo sobre cada um dos processos com uma condição de historicidade, imaginação criativa e transformação como outra forma de construção de proximidade. Nós encorajamos você a fazer parte. Encorajamo-nos a puxar o fio das nossas histórias como uma cartografia da liberdade. Nós nos reunimos. nós narramo-nos A vida-indagação se entrelaça com os corpos, a memória e a temporalidade de nossas teses de doutorado que se apoiam no gesto-força de resgatar e ensaiar novas formas de vida em comum. A força vital é expansiva. A escrita nada mais faz do que nos lembrar desse poder vital.

Palavras-chave: pesquisa biográfico-narrativa, desterritorialização, experiências vitais, educação; afetações de doutorado

Recepción: 19/04/2023

Evaluado: 24/04/2023

Aceptación: 07/05/2023

Introducción

En escasas ocasiones nos convocamos a la mirada íntima de nuestro pasado, a esas historias que nos pertenecen y trazan el hilo de nuestras vidas. Comenzar la escritura de nuestras tesis doctorales nos condujo a re-visitar alguna de esas historias que conforman el conjunto de relatos que nos definen; dando lugar a la narrativa autobiográfica que nos permite entablar este diálogo íntimo, sensible, intencionando desde el deseo; espacios que se abren en un resistir para re-existir.

Narrar-me, narrar-nos significa en cada encuentro extender-nos, contar-nos, salir-nos de un yo que pulsa colectivo. Así como los barcos que solamente le dan razón a sus proas cuando es el agua la que les sostiene los sueños. El amor siempre tiene que ver con una experiencia de reconocimiento mutuo. Mirar-nos devuelve el conectarse en términos de reconocimiento. Te reconozco, me reconocés en un habitar que hicimos espacio propio reconociéndonos, buscándonos sabiendo que la proximidad nos une en solidaridad.

El ejercicio de leer-nos como otra forma o forma otra de construir cercanías, como forma otra de comprender lo cotidiano, lo que interpela, lo que duele, lo que es dado a luz y florece. La temporalidad se hilvana provisoria en nuevas dimensiones.



La escritura es lo desconocido. No sabemos qué vamos a escribir con una lucidez que nos atraviesa: no puedo escribir nada, no puedo decir nada, no tengo nada para decir. Reivindicamos la escritura desde la experiencia femenina encontrándonos en el ombligo: ese hueco-frontera en el centro de todos nuestros cuerpos, ese túnel cerrado que simultáneamente señala hacia atrás y hacia adelante (La Greca, 2018, p.17). El ombligo como huella que recuerda ese vínculo originario, que es también la herida de la primera separación o como lazo inicial que nos mantuvo unidos a la vida ¿O acaso estamos unidos para siempre? Buscamos en los rastros de esa huella lo que nos hermana en el gesto vital de salir de mí que obliga necesariamente a mirar hacia afuera en la apropiación (Despret, 2022) de nuestro nuevo habitar.

Latencia

Siguiendo los postulados freudianos, la latencia se define como un momento que nos prepara para un gran periodo de cambios. Asomarnos al desafío escriturario de la tesis supone una toma de decisiones, imaginación creativa y transformación. ¿Cómo se compuso esta posición deseante?

Laura: -Cómo decirte -ríe- la vida acompasa las distintas dimensiones de habitar en el mundo, de ser en el mundo y, a partir de allí, el relato de la vida “salta” y los espacios que se abren, como indagadora narrativa, que nos permiten entrar a nosotros mismos, que no es más que un ejercicio de acción transformadora. Inicio pensando en la trama, tomar el hilo de mi propia historia y reconstruirla con coherencia y consistencia que son las grandes reguladoras de la investigación. Punto de partida necesario como es el ombligo para dar cuenta de la construcción del vínculo, en términos de gestos vitales, (Porta y Yedaide, 2017) con mis estudiantes de TACA en una coyuntura de contingencia pandémica.

La experiencia TACA transformó aún más mi práctica, mis sentires, mis sensaciones. Escribir los primeros trazos de la tesis fue como ir abriendo camino; un camino que yo había cerrado hace años. Quité entonces las telas de araña y encendí la luz. Comencé recolectando retazos de mi práctica en tiempos de pandemia, en tiempos inciertos, en tiempos de emergencia pedagógica. En tiempos fuera de las aulas de la Facultad. “Universidad, enseñanza y tiempos desencajados” voló inicialmente a mí como un pájaro que quiere empezar a desplegar sus alas y echarse a volar. ¿Yo volviendo al Doctorado en Educación? ¿Otra vez? Inundada de sensaciones, ansias, expectativas retomé.

Te cuento: el aprendizaje de encendido de nuestra salamandra cuando el invierno insiste en recostarse sobre nuestra casa, enciende la llama incipiente de este camino que retomo. Yo nunca había destinado mis manos al ritual del fuego. Primero coloco el papel de diario y acomodo sobre él ramas secas que me encanta salir a recogerlas por el barrio. Al acercar el fósforo, no sólo me ilumina la cara, enciende una chispa llena de palabras. ¡Vaya uno a saber cuántas a,b,c,d bañadas en tinta negra empiezan a



habitar el reducido espacio al cual las destino!. Todas arrugadas, todas apretadas. Pronto se convierten en llamas. Mientras el calor empieza a hacer eco en mi cuerpo; así como si entraran todas esas palabras, me pregunto cómo podré escribir una tesis doctoral de cien mil. Redundancia. Un fuego de palabras o palabras de fuego que deciden encender el deseo para poder habitar ese lienzo. La propuesta de ensamble llega de la mano de Francisco; amigo y colega.

La idea de ensamble tiene que ver con la construcción colectiva. El ensamble tiene un aspecto humano, artístico, es una obra que se produce colectivamente plantea Maggio (2020). Todo esto tiene que sonar como una obra, como una producción colectiva. Y me pregunto entonces: ¿tengo yo una voz propia? ¿Tengo algo que decir?

La mirada cómplice se instala como un guiño que remite a las conversaciones iniciales en las que gestamos tímidamente los primeros pasos de un decir-nos que pulsa callado. El desafío se muestra entonces en la capacidad de superación de lo no dicho y perforar, así, los límites para tomar impulso y saltar al vacío.

María: -Por mi parte -mientras se acomoda en la silla- considero que todo acto escriturario representa un devenir, un ida y vuelta en senderos poco claros, a veces oscuros, en otros momentos demasiado sinuosos que requieren de una constante revisión y repaso para contar con la seguridad de llegar a destino. Como toda indagación, esta surge de un conjunto de motivaciones que nos impulsan a asomarnos a un universo por descubrir. Pero este despertar no sería posible si no nos comenzamos a interrogar por aquella luz que se filtra en el intersticio de la grieta que se abre en nuestras prácticas cotidianas. Se presenta ante nosotros como un recorrido siempre sinuoso y con límites en constante redefinición. Tal como señala Bruner (2003) frecuentamos los relatos tempranamente en nuestra vida sin detenernos, sin maravillarnos. Desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa (2003, p. 53). Naturalizamos su uso casi de igual modo que lo hacemos con el lenguaje. Surgen en nosotros como la misma necesidad de decirnos. De eso se trata la escritura. Contar-nos. Tenía que contar mi historia de vida, o la que quiero que conozcan, lo que puedo poner en palabras en un entrelazamiento académico denominado tesis. El silencio de la pandemia dio lugar a la palabra y a la necesidad de escribir como un modo de sobrevivir ante tanta desolación.

Latidos intermitentes

Ordenemos este caos escritural. Te propongo que acompañemos a nuestro lector, lo invitemos a habitar nuestra desterritorialización y tracemos una frontera que permita la invasión de su subjetivación. Es tiempo de compartir el modo en que compusimos la cartografía sensible de nuestro tímido latido. En la



búsqueda de refugio para las ideas y sentires ¿qué devenir epistemológico contiene y desborda nuestra escritura?

Ahora, más sería que al inicio, Laura busca una respuesta que nos guíe...y de su boca y su cuerpo, con esa gestualidad amorosa y cuidada, nos invita a la evocación de sus cavilaciones.

Laura: -Mi experiencia de investigación se inscribe en los proyectos que colectivamente fuimos habitando desde el año 2008 en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta comunidad la investigación narrativa fue la red en la que fuimos danzando epistémicamente componiendo saberes autobiográficos e íntimos. Allí profundizamos en categorías que se desprenden de las narrativas docentes, co-realizadas con encuestas, entrevistas y grupos focales, observaciones no participantes, escrituras de sí y retazos narrativos de estudiantes. La perspectiva narrativa aproximó tentativamente relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes y sus biografías personales y profesionales, lo vital. Adoptando el análisis narrativo y biográfico-narrativo, la indagación de la práctica docente se hace profundo en su indivisibilidad con lo vivo. Particularmente, en mi caso, la noción de “gestos vitales” acuñada por Porta y Yedaide (2017) alude a las experiencias que me permito narrar en mi tesis. Es así como la narrativa permite generar y reconstruir significados en la investigación educativa.

Partimos de entenderla como una representación situada, ya que re-construye, cuenta, argumenta y explica (Hernández Sampieri, 2000; McEwan y Egan, 1998). Consideramos que la narrativa es justamente apropiada para la especificidad y complejidad de los contextos educativos. Desde este posicionamiento teórico, las narrativas sirven para reconstruir las experiencias y dar sentido a las acciones. Lo que algunos podrían considerar como meras “anécdotas” son complejas tramas de vidas, aspiraciones y relaciones sociales que siempre ocultan sorpresas (Davini, 2002; Feldman, 1999; Pérez Gómez, 2000; Verity, 2000).

Los autores McEwan y Egan (1998) destacan el papel que cumplen las narrativas en la comprensión de cuestiones educativas. Las narrativas -al ordenar la experiencia- la hacen inteligible para los propios agentes y para el resto de la comunidad educativa porque las re-construyen y re-significan. Creemos que la narrativa es una forma de captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento y también de hacer que transmitan su sentido personal organizando su experiencia, siempre dentro de una estructura social (Huberman, 1998). Las historias constituyen por sí mismas instrumentos de interpretación al relatar y explicar o argumentar a la vez. En otras palabras, una historia que se narra a partir de los recuerdos como construcción de memoria.

Creemos que es importante mencionar que la línea vinculada a estos estudios sobre la narrativa hacen hincapié en una triple dimensión: la dimensión ética de la enseñanza



en relación con los vínculos, los afectos y las emociones, es decir, algo así como pensar formas alternativas que rupturicen la matriz moderna de educabilidad y que se centren en la “urdimbre” ética que conjuga intelecto y afecto; el vínculo que el profesor memorable tiene con la disciplina y la relación con su representación sobre la disciplina enseñada en contexto de formación docente. Concebimos al “relato que la persona trata de ‘mantener’ una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente” (McAdams & Pals, 2006, p. 210).

Personalmente he sentido que la investigación detiene el tiempo.

La indagación narrativa piensa a la identidad, a las trayectorias y a la pertenencia dentro de “la composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p.1) donde se representa al conocimiento, tornando posible a la existencia profesional. Dichos relatos historizan no sólo al ser, sino también al devenir estudiantil y docente y se co-componen a través de múltiples tramas durante toda la vida (Ricoeur, 2004).

En consecuencia, las narrativas, las autobiografías y las historias de vida constituyen el núcleo de nuestro análisis, a partir de las cuales re-significamos las políticas, las prácticas de aula y las significaciones y sentidos de la vida misma. Propongo una investigación que articula formatos de la investigación narrativa en sus diferentes acepciones, pero centrando el interés en historias personales, en la representación de la experiencia vivida de la vida social.

Las narrativas -al ordenar la experiencia- la hacen inteligible para los propios actores y para el resto de la comunidad educativa porque las re-construyen y re-significan como explicité antes. Las historias constituyen por sí mismas instrumentos de interpretación al relatar y explicar o argumentar a la vez. Son también una forma de cerrar la brecha entre lo público y lo privado; entre lo íntimo y lo privado como pasaje clave y momento sublime de la investigación biográfica. Allí se inscribe mi tesis. Sin lugar a dudas, la investigación biográfica cambia las vidas como ejercicio de acción transformadora y nos lleva hacia otros lugares para habitar y habilitar. Creo firmemente en la potencia de lo narrativo como motivación íntima que lleva inexorablemente a preguntarse por una misma, por nuestra experiencia vital que va marcando el sendero a seguir. Sin dejar de lado claramente, el deseo que pone en juego una condición de futuro que nos proyecta.

María retoma estas líneas y comenta que, en su caso, el itinerario inició en el marco de otros debates teóricos, pero pronto se vio traccionada por quienes se sumergen en el territorio de lo íntimo, lo cuidado, lo no dicho...

María: -Mi investigación, por su parte, se inscribe en el enfoque hermenéutico desde una perspectiva biográfico-narrativa, ya que en él confluyen o interseccionan una diversidad de ciencias sociales y campos disciplinares entre los que se encuentra la investigación educativa. El denominado “giro hermenéutico” que se produjo en la década del ‘70 en el ámbito de la ciencias sociales y el “giro narrativo” de los ‘80 se configuran como una posibilidad de ingresar y habilitar las voces de los otros a través



de sus historias mínimas para atender a la particularidad de las experiencias de vida. Por lo tanto, esta perspectiva, situada en el marco de la investigación educativa, nos permite recuperar los relatos de aquellos cuyas ideas, creencias, grupos de pertenencia, etnias, etc., ocupan un lugar central en tanto, como tales, interpelan su contexto. La narrativa, oral y/o escrita, es una forma particular de discurso, una creación de significados en retrospectiva, configuración u ordenamiento de la experiencia pasada, modo de comprender acciones propias y de los demás (Denzin y Lincoln, 2015, p. 69). Abordar las prácticas docentes, cuyo foco está puesto en la lectura y escritura de textos ficcionales en la clase de Historia, nos inscribe en dicha perspectiva ya que estamos situados en la narración (en tanto texto) como fuente proveedora de datos para la interpretación de la dimensión temporal y biográfica Bolívar (2001) de los docentes, desde su práctica situada, más allá de las prescripciones curriculares, huellas formativas, imposiciones institucionales, políticas educativas.

El enfoque hermenéutico o interpretativo concibe la función del lenguaje como constructor de sentidos dado que casi todas las acciones de los sujetos están mediados por él. Es por ello que la perspectiva biográfico-narrativa adquiere especial interés para nuestra investigación al observar que es en el intercambio, en el diálogo, en la gestualidad, en la escucha atenta de los relatos, la lectura de los textos producidos por los docentes, donde emergen los datos que aportan sentido. Este dato, tal como lo comprende Guardián Fernández (2007) es el que nos permite trazar el sendero de la interpretación. En la misma línea, para Bolívar (2001) el sentido proviene del discurso y no de la referencia, de modo tal que la subjetividad, como construcción social, se conforma en el discurso. Es decir, la lectura de esos textos narrados por los protagonistas se interpreta a través de la lectura de los hechos, acciones y emociones.

Desde hace años, este tipo de investigación, es cada vez más utilizada en el campo de la indagación educativa, ya que como sostienen Connelly y Clandinin (1995) los seres humanos somos contadores de historias...vivimos vidas relatadas (1995, p. 11). Cabe destacar una diferenciación clara que establece Bolívar en torno a las narrativas y el enfoque biográfico narrativo. En tal sentido sostiene que existe una marcada diferencia en la “cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como relato”, mientras que, por otro lado, y como dimensión de investigación, se trata “de una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2001, p.5).

En esta misma línea narrativa resulta necesario recuperar los aportes que al campo han realizado autores como Ricoeur y Bruner. Para el primero de ellos, “existe una unidad funcional entre los múltiples modos y géneros narrativos” (Ricoeur, 1997, p. 480) donde la narratividad y temporalidad constituyen el sustento del acto de narrar. Mientras que para Bruner (2003), no existe otro modo de contar aquello que se ha vivido sino es a través de la narración. Este punto de contacto nos sitúa en el centro de la investigación narrativa en educación donde el discurso de la experiencia humana se traduce en un relato, las narrativas de los docentes desde su propia



perspectiva en situación. Por lo tanto, cabe recordar que una narrativa no es un informe acerca del estado de situación de algo (Bruner, 2003). Por el contrario, las dimensiones de lo singular y lo subjetivo del relato conllevan a una instancia de “interpretación allí donde existe sentido múltiple, y es en esa interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta” (Ricoeur, 1976, p.17).

El carácter situado, socio-históricamente de los relatos, las estructuras que condicionan las conductas y acciones de la experiencia humana conllevan el modo en que organizamos nuestra percepción de los hechos que luego de ser segmentados a través de la jerarquización en nuestra memoria configuran los eventos que conforman nuestra vida. En síntesis, construimos nuestra identidad narrativa a partir de una estructura narrada que la prefigura. Resulta esencial situarnos, para nuestra investigación, en “estas investigaciones que privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad” (Arfuch, 2005, p.23). Consideramos que el desarrollo de una investigación en educación (como esta), debe centrarse en la negociación interpersonal que permite compartir los significados de la cultura, ya que ésta es concebida como “un foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, 1988, p.128).

Por lo tanto, desarrollamos una investigación que nos permite conocer, a través de sus relatos, las prácticas de los docentes que componen nuestra universo, posicionándonos como investigadores en la sensible tarea de habilitar sus voces, conocer sus historias de vida, identificar los aspectos relevantes de sus narrativas, todo ello, situado contextualmente, no sólo en lo particular de su voz, de sus gestos, sino también, en el entramado social con el que dialogan dichos relatos (Bolívar, 2014). De este planteamiento se infiere “la necesidad de trabajar desde los discursos (narrativas) para abrirse a la participación-transformación. Los discursos como mediaciones cuentan construyendo-deconstruyendo las situaciones, los procesos, las praxis sociales...” (Cifuentes Gil, 2014, p.84).

Latidos acompasados

Al convidarnos estos itinerarios encontramos puntos que intersectan nuestros caminos. Hitos que hermanan nuestros pasos. Espejos... Desde la Historia, tu formación de grado y, desde la Letras de la que provengo, los relatos y la narrativa se instalan y definen los modos de acercarnos a los grandes temas de la humanidad o, mejor dicho, para nosotras, a lo más íntimo y profundo de cada ser. Todos tenemos historias para contar, todas con un grado de significación diferente para quienes asisten al concierto de voces que se levantan en cada encuentro. Toda vida merece ser contada.

¿Cómo se fueron cartografiando esos itinerarios, esos senderos a partir de la polifonía que se instala desde las palabras ventana de quienes territorializan ambas investigaciones?



Laura: -La perspectiva metodológica desde la que profundizamos nuestras investigaciones -mientras María mira con gesto de asentimiento y búsqueda de confirmación- está centrada en la investigación cualitativa la cual nos permite comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. En la investigación cualitativa la realidad social es única y dependiente del contexto, por tanto, irrepetible. Este tipo de investigaciones requiere que la información recolectada se interprete en el marco contextual de la situación social estudiada. Investigamos la enseñanza comprometida en la tarea de comprender sus fenómenos (Shulman, 1989, p.9). Entendida como “investigación microsial interpretativa” porque se centra en quienes hacen a nuestras investigaciones, en sus acciones y sus desempeños en cada uno de sus posiciones, en nuestros casos, como miembros de una comunidad educativa (escuela secundaria y universidad), así como en sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia sus contextos y hacia sí mismos (Sautu, 2005, p.59). En verdad, perseguimos ambas la comprensión de los procesos, hechos o características que involucran a nuestros participantes y no a su generalización.

María interrumpe...

María: -Es por ello que sostenemos el carácter holístico como rasgo, ya que nos proponemos interpretar la totalidad contextual en el que se producen los significados de los hechos educativos, a través de una metodología situada, donde el énfasis estará puesto en la relación educativa, abriendo nuestro horizonte perceptivo, captando lo que hay de empírico como transformación social (Hernández y Benavente, 2019). Desde esta perspectiva, los hechos investigados nos presentan una dimensión subjetiva relacional que es fundante para esta indagación. Por tanto, lo que nos permite es la instalación de la conversación como dispositivo a fin de articular lo corporal, lo discursivo y lo social (Arfuch, 2018) de tal modo, que sea empíricamente polifónica. Ya que no sólo narran los protagonistas, sino también otras voces, en off, olores, colores, texturas propios de un ambiente del que nos agenciamos en la medida que profundizamos en los relatos. Así, avanzamos hacia una invasión discursiva donde lo ontológico se encarna en lo epistemológico, y lo metodológico en lo ético (Hernández y Benavente, 2019).

Laura: -Considero que ambas investigaciones, desde esta perspectiva metodológica, adoptan un enfoque interpretativo (Erickson 1999, p.195-199; 222-223), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría.

Para explorar los pensamientos de los docentes y de los estudiantes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma de construir la realidad, que puede definirse de dos maneras. La primera definición de la narrativa remite a “la cualidad

estructurada de la experiencias vista y entendida como un relato”. La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma: “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales... es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido”. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar Botía, 2002).

Para estudiar a los actores, puntualizando específicamente mi tesis, aduce María, se utiliza el instrumento de la entrevista en profundidad, transformándola en (auto)biográfica. El objetivo primordial de estas conversaciones es captar las narraciones en el medio más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adopta la estandarizada abierta, de carácter semi flexible con un guión de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. (Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.125; Taylor y Bogdan, 1992, p.100 y ss; Valles, 1999, p. 177).

El libreto previo tiene, en el caso de los docentes, preguntas de carácter demográfico y biográfico personal, escolar, universitario y profesional (Bentolilla, 2002, p.168). Después se indaga acerca de las experiencias y trayectos claves personales y profesionales en su formación y desarrollo profesional en relación con sus prácticas en el aula. Estos interrogantes fueron de carácter indirecto, hipotéticos, o de postular el ideal. El motivo fue doble: ubicarlos entrevistados en una atmósfera positiva y evitar que al defender sus acciones respondan sólo lo que conjeturan que el investigador desea oír (Goetz y Le Compte, 1988, p.140).

Las entrevistas a docentes y estudiantes y el análisis de sus relatos siguen los lineamientos planteados por Goodson (2005) con respecto a los mecanismos de transcripción de las entrevistas y el análisis de las transcripciones considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación. El análisis de las transcripciones se instala como un proceso de inmersión en los datos, que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes y recurrentes que se reagrupan en temas particulares sobre la base de los cuales se prepara el informe inicial.

Planteamos que el enfoque de la investigación es interpretativo o hermenéutico, porque nuestro interés se centra en el significado humano en la vida social y en su elucidación y exposición. Se entiende al enfoque interpretativo como proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, que implica una re-lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada (Erickson, 1997).

No intentaremos establecer relaciones causales lineales, sino comprender las particularidades de los casos singulares (Erickson, 1997, p. 206-211).

Percibimos que ha quedado claro que el objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, no la conducta. La acción “es la conducta física *más* las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa”. El análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos (Erickson, 1997,

p. 214-215). Precisamente, el carácter interpretativo se centra en la comprensión, dado que los hechos nunca hablan por sí solos, sino a través de la experiencia y acción de los sujetos. Esto implica que la realidad se comprende como situada, divergente, dinámica, construida; poniendo el énfasis está en la singularidad, la discontinuidad, la ruptura y las diferencias; el objeto y el sujeto de la investigación están recíprocamente relacionados y afectados. (Gurdían Fernández, 2007)

La adopción de un enfoque biográfico-narrativo no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar y Fernández Cruz, 2001). Es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual*, ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es *interaccionista*, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tienen existencia “real”, sino que son contruidos en/con los relatos; y, por último, es *dinámico*, en tanto proceso con dimensiones temporales.

El método biográfico distingue entre lo que se ha dado en llamar *relato de vida*, entendida como narración autobiográfica del protagonista y, por otra parte, *historia de vida*, que incluye las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas. En la investigación biográfico-narrativa, los textos surgidos de las entrevistas son enfocados desde una doble vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico. Este marco filosófico permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados. El investigador forma parte del proceso, es “coautor” de la narración (Bolívar y Fernández Cruz, 2001, p. 124).

Los relatos están siempre situados en relación con otros buscando un sentido compartido, lo individual se presenta mediatizado por lo colectivo (Bolívar y Fernández, 2001, p.40). De modo que los relatos integran cierta comunidad del lenguaje, el sujeto emplea reglas aceptadas socialmente en su grupo de interlocutores. La indagación, en nuestros casos, involucra aspectos biográficos personales y aspectos interpersonales y culturales de sus trayectos.

María: -El enfoque biográfico-narrativo puede ser entendido como un espacio de indagación con características propias en la investigación cualitativa o como un enfoque específico con identidad particular y derecho propio. Las historias de vida y la investigación narrativa constituyen un campo de investigación que apunta a la dimensión personal de las ciencias sociales.

-Laura: -La escucha y la confianza son pilares fundantes de ambos recorridos. “Rozar sin tocar” para develar, para desocultar, para validar y hacer lugar a los microgestos donde la palabra se revela solidaria cuando somos sensibles a los relatos del otro. Por



tanto, la perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Vidas narradas para dar cuenta de lo que hacen los actores; complicidad que se valida en la sensación de des-conocernos y de encontrarnos en territorios imprevisibles y experimentar. Así nos armamos en la escritura que no es más que dejar huellas para quien quiera leerla: la escritura es la continuación de la escucha. Nos hacemos comunidad en la escritura de experiencias vitales.

María: -Dado que compartimos el mismo paradigma, no quiero incurrir en redundancias innecesarias, pero me tomo la licencia que me permite la amorosidad compartida en este gesto escriturario, de recuperar un rasgo particular de mi tesis. Y, con ello, rendir homenaje a quienes compusieron el territorio en definición y constante movimiento (Despert, 2022), a las mujeres que dieron voz a la pesquisa. Ellas son mujeres que han demostrado una sororidad fecunda hacia sus pares, hacia sus estudiantes, hacia nosotras en el marco de esta indagación. Generosas con su tiempo, amables en sus relatos, compañeras en la tarea cotidiana. No nos resulta extraño que hayan sido mujeres, señaladas por otras colegas mujeres, las que integran el universo de nuestra tesis. Son mujeres sosteniendo a mujeres, reconociéndose y reconociendo el trabajo silencioso de quienes eligen a la docencia como modo de vida y de subsistencia.

No se reconocen profesionales, se definen como trabajadoras y en ese gesto se resume la lucha cotidiana en un sistema educativo -municipal- con escuelas atravesadas por una realidad social compleja. Optaron por ello. Ellas mismas son el fruto de esa realidad. Sus historias de vida así lo reflejan. Por eso cautivan sus relatos, no son historias extranjeras, son sus propias vidas las que circulan en las aulas a través de las decisiones que toman en torno a la enseñanza de sus materias.

Latidos vitales

Propongo, llegadas a este punto, volver a la metáfora del ombligo. El ombligo no solamente como representación de la maravillosa potencia que posee de conectar lo vivo; y que también asume ruptura y separación, baila con todo lo viviente; nace, se desprende y muere y vuelve a nacer en un ejercicio repetitivo (con la capacidad intrínseca de no sólo conectar vidas, sino también de soltar y separar, haciendo de lo no permanente su característica más sobresaliente) Orificio que se hace cicatriz redondeada y arrugada que divide en dos las geografías de nuestros cuerpos y que representa el lazo primigenio de humanidad.

¿Cómo se nutre esta metáfora en cada una de vuestras investigaciones?

Laura y María: -Nuestros hallazgos se orientan hacia posibles interpretaciones que muestran y ocultan el modo existencial de ser heideggeriano. Esto implica que, más

allá de la disciplina en la que nos formemos, existe un saber vivencial, intersubjetivo que se pone de manifiesto en cada práctica (como en cada acción cotidiana) que llevamos a cabo. Es imposible constituirnos en soledad. Somos la suma de los aportes que otros han dejado en nosotros, vivimos las muertes (Deleuze, 2017, p.52) que nos permite definirnos. Esto posibilita que desarrollemos un intercambio generoso al abrir esa interioridad, en constante metamorfosis. Formación profesional, historia vital y práctica profesional nos habilitan, somos la amalgama de estas experiencias que no pueden ser expresadas de una sola manera. Pero estamos convencidas que es el movimiento “auto-poiético” que adoptamos en la acción a través de una forma no acabada, cercana a los gestos del arte, modo sensible y a la vez inasible que devienen creativamente en el espacio áulico habitado por las profesoras que forman parte de esta investigación (Deleuze y Guattari, 2015). En este sentido, recurrimos a Donna Haraway que desde el mundo de las ciencias nos invita, con una propuesta desafiante que abre nuevos horizontes, a seguir pensando esta categoría. Ella sostiene que para habitar y trabajar en nuestra realidad caótica, resulta necesario concebir y trazar lazos intra-especies a los que denomina “sistema simpoiético”, como un movimiento generado por otros y generador de de-venires en simbiosis con las multi-especies, con los otros seres vivos. En él, la narrativa se convierte en ciencia-ficción, lugar donde podemos inventar realidades. (Haraway, 2019).

Se requiere de una experiencia vital como esta para sumergirnos en una epistemología de lo íntimo (Guedes, Ramallo e Ribeiro, 2021) ya que como investigadores somos interpeladas por una realidad que solo se encuentra en el campo de la investigación situada y no puede ser replicada en ningún otro espacio de indagación. Porque quienes intervienen en ella, las preocupaciones que nos convocan, el contexto sociocultural e histórico difieren de manera particular de acuerdo a los atravesamientos vitales. Este aspecto, particularmente, se pone de manifiesto en los relatos porque podemos acceder a la interioridad intimidad, porque conocemos quienes somos a partir de las evocaciones de recuerdos que nos remontan a nuestra historia personal. Nos reconocemos así en esos textos, al mirarnos y aprendernos, al compartir un momento único de reconocimiento donde investigador e investigado (en tanto objeto y sujeto en intra-acción) compone un nuevo texto. Son los afectos que, en tanto posición ético-política, constituye una afectación que se corporiza en la escritura que conlleva un componente que también nos permite definirla como una escritura de ficción. Cuando nos referimos a una posición ético política de los afectos, lo hacemos por considerar que en el entramado de los encuentros y relatos, de los gestos y los tiempos habitados de manera compartida, se establece una hospitalidad que permite la construcción de un espacio de cuidado recíproco en torno a los relatos y los narradores. Fernández Cruz (2020) nos plantea que la pérdida de sistematicidad y de linealidad en los objetivos transforma la trama investigativa en un proceso sin estructura, donde la incertidumbre y la sorpresa se hacen presentes en el terreno de lo diverso, inesperado y emergente. La “minusvaloración” de lo cognitivo frente a lo corpóreo y afectivo se produce ante la incorporación de los afectos en el



establecimiento de relaciones y sentimientos entre quienes protagonizan la investigación, incluido el investigador.

Por lo antes dicho, estamos en condiciones de inscribir nuestra investigación en una perspectiva post-cualitativa. Hemos sido guiados, a lo largo de la escritura, a transformarnos y transformar nuestra mirada sobre el objeto de indagación, no en un gesto de abandono, muy por el contrario, sino en el marco de su inclusión en una investigación que involucra al hecho educativo situado. No somos las mismas que ingresamos a la investigación. Hoy somos investigadoras e investigadas. Los desarrollos previos no representan hallazgos para compartir solo con el lector. Muy por el contrario, nosotras somos lectoras atravesadas por la historia de la investigación a tal punto que hemos realizado un giro al nivel lingüístico. Ya no nos denominamos investigadores, estamos en condiciones de afirmarnos como “mujeres investigadoras e investigadas” en tanto gesto de sororidad militante en investigación.

A modo de cierre (Ella y yo)

Ella y yo. La tesis y Laura. María y Laura. La tesis y María. Un nosotras sororo. Un nosotras investigación. Escribir juntas desde el ombligo como punto de partida necesario. Reconocer-nos latiendo en una amistad que también es escritural.

Nos solemos debatir en convivencia de su yo con el mío; de mi yo con su yo.

Nos animamos a lo desconocido, a permitirle al asombro abrazarnos para desordenar los sentidos, para armar hospitalidad, para dejarnos con-mover; un proceso que comienza en el encuentro y la necesidad casi urgente de cambiar la vida y la historia pasando por una construcción respetuosa, afectada y sensible de confianzas y afecto que se va solidificando en el camino del conocimiento mutuo, de una misma y de un linaje de mujeres.

Miramos a las niñas que fuimos y les decimos que no sabemos cómo, pero un día cualquiera -no antes- llegó el momento de dejar una escritura que nos sobreviva.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Eduvim
- Arfuch, L. (comps.) (2005). *Problemáticas de la identidad. En: Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo
- Bentolilla, S. “Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción”, *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 159-174 (2002).
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar Botía, D y Fernandez, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. FCE.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa
- Clandinin, J.; Cave, M.T. y Cave, A. (2010) Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *En Journal of Advances in Medical Education and Practices. Vol. 2. Nro.1.*



- Cifuentes Gil, R. (2014). Diseños de proyectos de investigación cualitativa. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Noveduc.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps) 2015 Vol IV. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Davini, M. C. (2002). “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”, en M. C. Davini coord. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Dupras, M. (2022) *Escribir*. TusQuets
- Erickson, F. (1997) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum*, núm. 2
- Feldman, D (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fernández Cruz, M. ¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? *Revista de Educación*. Año XI N°21.2|2020 pp. 111-121. ISSN 1853-1318 (impresa) ISSN 1853-1326 (en línea). Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4578/4608
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Goodson, I. (2005) “Preparation of Life History Interviews”. Online at: <http://www.ivorgoodson.com>
- Gurdián Fernández, A.(2007). El paradigma cualitativo en la Investigación SocioEducativa. PrintCenter.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hernandez Hernández, F. (2019) Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*. N° 99. 2019. ISSN 2443-9991. <http://dx.doi.org/10.12795//IE.2019.i99.01>
- Hernández Hernández, F. y Revelles Benavente (2019). *La perspectiva post cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. *Educatio*. Siglo XXI, 37 (2), 21-48.
- Hernández Sampieri, R. y cols. (2000) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill
- Huberman, S. (1998) *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidós.
- La Greca, M. I. (2018) *Escribo entre dos mujeres*. Madreselva editorial.



- Maggio, M. (2020) Reinventar la escuela: un ensamble entre la presencialidad y la virtualidad. <https://eutopia.edu.ar/reinventar-la-escuela-un-ensamble-ente-la-presencialidad-y-la-virtualidad/>
- McAdams, D. & Pals, J.. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204–217.
- McEwan, H; y K. Egan comps (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu.
- Olabuenaga, J. y Ispizua, M. (1999) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Pérez Gómez, A. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Porta, L. y Yedaide, M. (Comps.) (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.
- Ramallo, F. La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos, *Conversación con Luis Porta (junto a Adrienne Ogêda Guedes y Tiago Ribeiro)* Educação Unisinos 25, pp-1-12.
- Ricouer, P. (2004). *Tiempo y narración I*. S XXI.
- Ricouer, P. (1997). *Historia y narratividad*. Paidós
- Sautu, R. Boniolo, Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós/MEC, 9-91.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis
- Verity, D. (2000). “Side affects: The strategic development of professional satisfaction,” in J.P. Lantolf *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.

Notas

¹ Especialista en Docencia Universitaria-Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (Universidad Nacional de Mar del Plata).

² Profesora en Letras. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación



ENCONTROS ENTRE RIO/MAR: A PESQUISA COMO FLUXO

ENCUENTROS RÍO/MAR: LA INVESTIGACIÓN COMO FLUJO

ENCOUNTERS BETWEEN RIVER/SEA: RESEARCH AS FLOW

Carolina Cony¹

Pedro José de Freitas Ziroldo²

Resumo

Uma carta pode ser considerada um gesto íntimo. Uma ação que vislumbra um percurso futuro e deseja atravessar oceanos, continentes, montanhas e rios. Desse modo, nos interessa experimentar uma escrita Carta, que assume a distância e a usa de forma poética, criando diálogos íntimos, reflexivos e poéticos. Neste ensaio, nos aventuramos em partilhar nossas histórias, vontades e elaborações intelectuais de maneira afetiva e não dissociada das emoções. Compartilhamos as memórias e os acontecimentos da vida, que nos incentivam a criar percursos epistemológicos através do pensamento poético, da escolha das palavras-carne, da ação de narrar, com a possibilidade inventiva de criar correspondências entre dois artistas/educadores/pesquisadores, que desenvolvem suas pesquisas no campo da educação. Embarcamos nos mistério de criar caminhos, de carona no fluxo das águas. Digamos que o pesquisador seja o rio, e vive a mesma intenção de se movimentar e encontrar. Nessa teatralidade, por onde caminham suas águas? Não seria a pesquisa um movimento para fora de si, sem se fazer desaparecer? Não seria esse trânsito complexo de acontecimentos, corpos, afetos, emoções que escorrem na escrita? Pesquisar-viver o encontro rio-mar.

Palavras-chave: pesquisa; experiência; educação; pensamento poético; correspondência.

Resumen

Una carta puede considerarse un gesto íntimo. Una acción que vislumbra un camino futuro y desea cruzar océanos, continentes, montañas y ríos. De este modo, nos interesa experimentar con una escritura de cartas, que asuma la distancia y la utilice de forma poética, creando diálogos íntimos, reflexivos y poéticos. En este ensayo, nos aventuramos a compartir nuestras historias, deseos y elaboraciones intelectuales de forma afectiva y no disociada de las emociones. Compartimos nuestros recuerdos y acontecimientos vitales, que nos animan a crear caminos epistemológicos a través del pensamiento poético, la elección de palabras-carne, la acción de narrar, con la posibilidad inventiva de crear correspondencias entre dos artistas/educadores/investigadores, que llevan en sus historias caminos que balancean y fundamentan sus investigaciones en el campo de la educación. Nos embarcamos en el misterio de crear caminos, dejándonos llevar por el flujo de las aguas. Digamos que el

investigador es el río, y vive la misma intención de moverse y encontrar. En esta teatralidad, ¿por dónde discurren sus aguas? ¿No sería la investigación un movimiento fuera de sí mismo, sin hacerse desaparecer? ¿No sería este complejo tránsito de acontecimientos, cuerpos, afectos, emociones que fluyen en la escritura? Investigar-vivir el encuentro río-mar.

Palabra clave: Investigación; Experiencia; Educación; Pensamiento poético; Correspondencia.

Abstract

A letter can be considered an intimate gesture. An action that glimpses a future path and wishes to cross oceans, continents, mountains and rivers. In this way, we are interested in experimenting with a Letter writing, which assumes the distance and uses it in a poetic way, creating intimate, reflective and poetic dialogues. In this essay, we venture to share our stories, desires, and intellectual elaborations in an affective way, not dissociated from our emotions. We share our memories and life events, which encourage us to create epistemological paths through poetic thought, the choice of flesh-words, the action of narrating, with the inventive possibility of creating correspondences between two artists/educators/researchers, who develop their research in the field of education. We embark on the mystery of creating paths, hitching a ride on the flow of the waters. Let's say that the researcher is the river, and lives the same intention of moving and finding. In this theatricality, where do his waters flow? Wouldn't research be a movement outside of itself, without making itself disappear? Wouldn't it be this complex transit of events, bodies, affections, emotions that flow through the writing? Researching-living the river-sea encounter.

Keywords: Research; Experience; Education; Poetic Thought; Correspondence.

Recepción: 23/05/2023

Evaluado: 30/05/2023

Aceptación: 15/06/2023

Acho que as águas iniciam os pássaros
Acho que as águas iniciam as árvores e os
peixes

E acho que as águas iniciam os homens.
Nos iniciam.

(Manoel de Barros)

Uma carta pode ser considerada um gesto íntimo. Uma ação que vislumbra um percurso futuro e deseja atravessar oceanos, continentes, montanhas e rios. Ao escrever uma carta, criam-se as fantasias do gesto do outro, daquele que a recebe. Da surpresa, da leitura, e da emoção. Uma carta carrega histórias íntimas, conversas, elaborações, poesia. É um modo de registrar as distâncias, na tentativa de diminuí-las, enfrentando-as para

encurtar os caminhos. Desse modo, nos interessa experimentar uma escrita Carta, que assume a distância e a usa de forma poética, como as conversas entre artistas e escritores, que criam diálogos íntimos, reflexivos e poéticos.

Nos inspiramos nas cartas de Rainer Maria Rilke, Hélio Oiticica e Lygia Clark. Artistas e escritores nos deixam como inspiração, palavras e ideias a serem compartilhadas, registrando elaborações sobre o fazer artístico, as revoltas, as dúvidas, os ensinamentos.

Não escreva poesias de amor. Evite de início as formas usuais e demasiado comuns: são essas as mais difíceis, pois precisa-se de uma força grande e amadurecida para se produzir algo de pessoal num domínio em que sobram tradições boas, algumas brilhantes. Eis porque deve fugir dos motivos gerais para aqueles que a sua própria existência cotidiana lhe oferece; relate suas mágoas e seus desejos, seus pensamentos passageiros, sua fé em qualquer beleza - relate tudo isto com íntima e humilde sinceridade. Utilize, para se exprimir, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair as suas riquezas. Para o criador, não há pobreza nem lugar mesquinho e indiferente. (Rilke, 2013, p. 23)

Com Rilke, nos encantamos com o modo pelo qual nos apresenta a importância do amadurecimento, como possibilidade de aprofundamento poético. Conselhos de deixar-se amadurecer para falar das coisas simples, porque são elas as mais difíceis. Cartas carregadas de ensinamentos de um grande poeta, que vai muito além de conselhos sobre literatura. Cartas carregadas de humanidade.

Como artistas pesquisadores, nos interessamos nos encontros que a troca de cartas pode promover, através das narrativas pessoais, do compartilhamento de desejos, sonhos e angústias. Cria-se um diálogo afetivo, como processo metodológico de pesquisa. Um modo de se comunicar e de refletir, elaborar. Como uma costura entre duas pessoas que estão longe, cada uma elabora o ponto necessário para dar consistência à tessitura do diálogo.

[...] a/o pesquisadora/pesquisador que assume um fazer cartográfico está implicada/o com uma produção que visa dialogar sobre escrita, pesquisa e cuidado, preocupada/o em performar uma metodologia que consiga acionar encontros e escritas que façam a vida vibrar e que acione diferentes modalidades textuais. Nomear como cartografia, desta forma, diz respeito à importância que ganham as correspondências no processo de pesquisa. Uma política de pesquisa inspirada em metodologias como pesquisa-ação, cartografia e pesquisar com. (Battistelli; Oliveira, 2021, p. 684)

Desse modo, nos aventuramos em partilhar nossas histórias, vontades e elaborações intelectuais de maneira afetiva e não dissociada das emoções. Compartilhamos as

memórias e os acontecimentos da vida, que nos incentivam a criar percursos epistemológicos através do pensamento poético, da escolha das palavras, da ação de narrar. Uma carta pode carregar as imagens afetivas das palavras. Distribuir pensamentos e deixar vazios para novos diálogos. A ação de escrever emaranhada na ação de ler. Escritor/a leitor/a.

Podemos imaginar que, agora, nesse exato momento, alguém finaliza uma carta. Esse alguém está dobrando a folha de papel, inserindo-a delicadamente dentro do envelope, utilizando o tradicional movimento da língua deslizando sobre o papel e a cola, e fechando-o, para endereçar ao remetente. A leitura de cartas de outros tempos, nos convida a adentrar neste jogo do tempo, entre a ação e a espera. Imaginamos, então, as cartas percorrendo longas distâncias, atravessando oceanos, em navios repletos de novidades, preocupações, ansiedades, medos e saudades. Imaginemos os tempos suspensos entre a escrita e a leitura, entre novamente a escrita, o percurso e a leitura. Enfrentando possíveis desvios, perdas e vozes. As cartas são gestos íntimos.

Dessa forma, nos inspiramos com a possibilidade inventiva de criar correspondências entre dois artistas/educadores/pesquisadores, que carregam em suas histórias percursos que embalam e fundamentam suas pesquisas no campo da educação. Encharcados das águas oceânicas e dos rios, que marcam os territórios que habitamos atualmente, trocamos cartas virtuais desaguando com as palavras. Contamos como somos convidados a percorrer paisagens e a correr com o fluxo do rio. Embarcamos nos mistério de criar caminhos, de carona no fluxo das águas. Vamos a elas!

Ribeirão Claro, hoje as nuvens parecem se aproximar.

Carol,

Para onde caminham as águas? Entre a nascente e o mar, vive o rio. Nem origem, nem destino, mas entre. Neste espaço de oposições e inconstâncias flui vivente o rio. As águas correntes aceitam vir a ser, estar, ser processo, transformação, movimento, contradição. Há força em suas águas, há luta em suas forças. Águas que correm, que saciam, que devastam, que alimentam e esculpem novas formas em rochas tão antigas. Talvez seja essa a poesia contada pelo rio, talvez o caminho para a Pesquisa em Educação seja, ser rio.

Ao nascer, o rio parece, simultaneamente, ter intenção ao movimento e ao encontro. Suas águas desejam correr até outros rios, que correrão até outros rios e chegarão ao mar. No caminho, transformarão as paisagens e serão transformadas por elas. A vida do rio será sempre no presente, com intenção de seguir e, com a força dos seus trajetos. A cor, os vestígios, o volume, o ritmo, e as vidas no rio contarão por onde ele passou, por isso, nunca falará sozinho. Suas águas, ganharão novos sentidos a cada movimento e a cada novo encontro.

Digamos que o pesquisador seja o rio, e vive a mesma intenção de se movimentar e encontrar. Nessa teatralidade, qual o papel da Pesquisa? Acreditar na poética da experiência, do encontro, da presença e da corporeidade, abre possibilidades para uma investigação que confia nos afetos, nos espantos, nas sensibilidades e “mu-danças”.

Neste sentido, garantir em nossos processos de pesquisa, a vivência do corpo presente e sensível, é refletir sobre o dialogismo e a alteridade, pois estamos enlaçados em um mundo no qual é possível nos mover.

Viver o nosso corpo aqui e agora em nossas investigações, torna-se uma atitude estética e ética, poética e política, pois é na relação que construímos enunciados para significar as nossas experiências sobre as coisas, o mundo, a nossa história e os nossos fazeres, sempre em relação íntima com o outro. Como redescobrir a sabedoria dos sentidos e da intuição, dos afetos e memórias, da beleza do encontro, da poesia dos movimentos cotidianos, da comunicação e expressão genuínas, da linguagem e enunciados do corpo na pesquisa em educação?

Ser pesquisador/educador/artista é uma construção diária. Como num trabalho artesão de inventar e de reinventar e de criar nos detalhes, sempre que necessário, este papel através das nossas “experiment-ações” (ALVIM, 2014).

É preciso se arriscar nos rios e mares ainda não conhecidos e isso significa estar aberto a intimidade, seja consigo mesmo, ou na relação com os vários outros que já nos habitam ou encontramos nesse percurso, muitas vezes, alterando as rotas e solicitando transformações no barco, nas águas, e no navegante dessas travessias, ou como preferirem, nos métodos, nas formas e nos conteúdos das nossas pesquisas.

É como pegar o barco e partir do conforto do nosso cais, para navegar em águas desconhecidas. Essa embarcação, nos permite experimentar o espaço-tempo-corpo-outro, é como estar disponível ao encontro de novas paisagens, criaturas, tempestades, calmarias, pescarias fartas e também a escassez. Abrir-nos às novas oportunidades e reinventar aquilo que já é conhecido, através dos sentidos.

O processo investigativo, pode se tornar uma grande embarcação, pois, assim como nunca haverão navegações exatamente iguais, uma vez que, o barco, as águas, a paisagem, o pescador e os peixes estarão sempre em transformação, os sujeitos participantes da pesquisa também estão sempre em movimento. Parece então que, a pesquisa em educação é movimento e encontro, tal como o rio e suas navegações. Logo, haverá criação de novos sentidos e transformações nas “margens”, tanto nos objetos de pesquisa, quanto nos sujeitos que os inventam e participam, se o movimento e o encontro forem acolhidos e experienciados efetivamente e afetivamente.

Contudo, primeiro precisamos superar as dicotomias corpo-mente, razão-sensibilidade, palavra-movimento e, simultaneamente, acolher a corporeidade como sede de encontros, como forma de ser e estar no mundo e lugar de onde emergem os sentidos e significados.

O corpo, sendo expressivo, possui função simbólica, enuncia e comunica, é significado e significante. Ao vivermos nossos corpos, transformamos o mundo em arte, criamos e recriamos o mundo e a nós mesmos, num movimento dialógico, uma vez que o corpo não fala sozinho, fala com e para alguém, mesmo quando está só, por isso sua natureza é relacional. Quando iniciamos uma investigação, atrevemo-nos a nos perguntar “Para onde caminham minhas águas?” Quem encontro ou quero encontrar nesse caminho?

Aguardo a sua resposta como a chuva que se anuncia.

Lindeza,
Pedro

Rio de Janeiro, num dia quente.

Querido Pedro,

Que alegria ler sua carta. Tenho pensado muito sobre as dificuldades dos inícios. Um gesto que inaugura uma conversa ou uma escrita, sempre me causa um certo espanto. Diante da possibilidade de um primeiro passo, assombro-me e percebo-me arriscando alguma coisa preciosa, que não sei ao certo o que pode ser. Algo me desestabiliza e perturba. Mas ao enfrentar esses inícios fantasmagóricos, o pensamento parece fluir como um rio. Pensei, então, nos inícios como a nascente de um rio. Penso nessas origens das quais nunca tive a oportunidade de ver, infelizmente, e vislumbro o início de uma conversa como uma nascente. Um lugar de nascedouros de fluxo, de ideias, de gestos, de palavras, de narrativas, de histórias. Um acontecimento que não se dá num rompante, mas sim, num gesto sutil, miúdo, talvez, e que se amplie na medida em que vive, desloca, conhece, percebe e compõe paisagens. Parece-me ser de uma força e beleza tremenda.

Atualmente moro numa cidade que carrega o rio como primeiro nome. Sempre gostei das origens das coisas, ou da tentativa de chegar à elas, mas foi numa conversa com minha filha sobre uma aula de história que ela havia tido, que descobri que o nome da cidade se deu por um equívoco (ou mais um deles) dos colonizadores Portugueses, que ao chegarem na Baía de Guanabara acreditaram se tratar de um rio e não de um mar. De equívocos em equívocos, me recordei da minha cidade natal, Porto Alegre, na qual existe um rio que dizem ser lago. E de um lago que dizem ser rio. Guaíba. Parece ser uma disputa de interesses financeiros, mas necessitaria de um estudo mais aprofundado para saber os motivos desta batalha de significados.

Escolhi viver numa cidade carregada de águas correntes, que compõem paisagens deslumbrantes, que me carrega pra cima e pra baixo, que me fez estar aqui e agora escrevendo com e para você. Neste momento não há como não pensar nos tantos acontecimentos que me trouxeram até aqui, neste momento em suspensão. Porque não há como saber o que vem adiante. Por onde correrão as águas desse rio? Quais desvios vão ser traçados e pra onde me lançarão? Será que realmente importa tentar saber?

É na intimidade de uma carta, que podemos falar profundamente de nós. Uma carta só pode ser escrita, porque não é possível ser falada. Não tem som. Tem imagem, tem o ato de escrever e o ato de ler. Tem o tempo que distancia as ações. Tem uma distância geográfica, na qual estamos apartados territorialmente. Tem como você lê, tem como eu escrevo. Tem todos os pensamentos que não são escritos, mas embalam a ação de escrever. Tem as tecnologias, as luzes da tela e os teclados cantantes. Na intimidade de uma carta, há um “entre”, uma pausa, um instante de silêncio. Aqui já anunciado.

Beijo grande!
Carol

Ribeirão Claro, um dia quase chuvoso.

Carol, minha amiga das águas

Posso chamar-te de mar?

Enquanto leio sua carta, sinto o meu corpo pendular alternando entre ir para frente e ir para trás, possivelmente meus pés e quadril garantem um pequeno equilíbrio, mas eu quero correr esse risco, quero deixar nascer esse “algo” que parece querer brotar desse balanço, do vai e vem, do embalo, um ninar talvez? Há algo de maternal nas suas palavras e talvez eu não compreenda, mas sinto em meu movimento esses gestos que caberiam num colo. Mais uma vez me atrevo a dizer: Tem algo de materno, mãe, mar... Filha? Engraçado como as águas nos mobilizam para as origens das coisas não é mesmo? Agora, nesse momento, meus olhos querem “*inaugurar uma dança*”, como você diz. Um minuto, por gentileza?

(Nasce agora um rio dos meus olhos).

Seria a escrita um jeito ou gesto de ninar? Em nossas investigações e criações desejamos colo, Carol? Nos encontros que vivemos em nossas pesquisas queremos também sermos encontrados? Ah! Agora me lembrei da Elza Soares interpretando a canção “O meu Guri” do Chico Buarque, se lembra? Tinha algo de nascente naquela voz, não é mesmo?

“[...] Eu consolo ele, ele me consola

Boto ele no colo pra ele me ninar [...]”

É interessante como há sempre uma possibilidade de afeto nisso tudo. Não quero parecer um sujeito voltado para mim mesmo, nem sou devoto desses movimentos subjetivantes demais, gosto mesmo é do encontro, do “entre” como você traz na carta, contudo, sinto (com mil chances de estar equivocado) que há uma coreografia dialógica em nossas intenções de pesquisa, como na mãe que canta sobre a sua relação com o filho, que não oferta carinho apenas, mas também é tocada por ele enquanto o pendula sobre os seus braços. Enquanto tocamos, somos tocados, enquanto vasculhamos sobre algo, também somos vasculhados e aí reside uma certa natureza polissêmica da experiência vivida, de modo simples, em nossos gestos motores somos aquele que toca e é tocado, numa relação mútua entre tocante-tocado (Merleau-Ponty 2000). Num encontro entre o rio e o mar, é possível dizer que um só toca, esbarra, contacta, roça, resvala, tatea, palpea, dedilha, tange, abraça, namora? E em nossas investigações, será que estamos apartados dessa “co-moção”? Você me comove, mar.

Antes que eu me perca nas deduções, posso te contar sobre o meu rio? O lugar onde vivo também recebe esse nome, mas em comparação ao seu é um pequeno rio, por isso o chamamos de ribeirão, Ribeirão Claro.

Conheci uma região no sertão do Paraná, a qual é cortada por um rio extenso e claro, ninguém da vizinhança sabia dizer onde nasciam e onde desembocavam aquelas águas,

entretanto, se abasteciam e se refrescavam às suas margens. Em algum momento da história, foi dito ser expressamente proibido a entrada dos moradores no rio e a contemplação de suas imagens refletidas naquelas águas, pois se tratava de um rio sagrado e perigoso ao mesmo tempo. Além de não saberem para onde ele era capaz de levá-los, as imagens refletidas nele poderiam revelar segredos com os quais os nativos não seriam capazes de conviver. Quem desobedecesse à censura sofreria a punição de não mais viver nas redondezas do ribeirão claro.

Diziam os mais antigos, que os meninos e meninas curiosos que se atreveram a entrar no rio nunca mais foram vistos, mas nada disso amedrontava o menino que conheci junto àquela região. Ele imaginava o dia em que mergulharia nas águas proibidas e descobriria seus segredos mais profundos, só temia ir para longe, por isso dedicou-se à construção de um barco que lhe trouxesse de volta caso a distância fosse maior do que o desejo de navegar.

“Sai de perto deste rio!” diziam seus pais, “quem entrou nunca mais voltou”.

“Mas foram para onde?” Questionava o olhar curioso do menino e ninguém se arriscava em acalmar sua lombriga com uma resposta sobre o caminho que seguia o rio. O menino parecia ter nascido para aquelas águas e não fazia sentido continuar fora delas.

O pequeno recolheu tudo que tinha e fez o seu barco. Para o remo usou a teimosia e para pescar a bisbilhotice. Como era de se imaginar, um dia o menino pôs seu barco no cais e de lá partiu, rio.

Sabe-se lá onde foi parar aquele curioso, a verdade é que não atravancou e continua a remar. Os que ficaram raramente tocam no assunto, no entanto, contam com orgulho sobre pescarias desses navegantes de nomes Teimosia e Coragem, e vigiam porque sempre existirá um novo coração enxerido com vocação para navegar.

No conto eu sou o menino, o rio, o barco, o peixe e a pescaria.

Fico imaginando as nossas crianças brincando nas águas (talvez seja isso que estamos vivendo aqui).

Saudade, minha amiga.

Pedro

Rio de Janeiro, fim de domingo.

Pedro, querido.

Acordo com essa carta transbordante, que me impulsiona à escrita. Tenho sentido esse ato/gesto como um meio de transbordar as emoções. Fazer-se sensível às águas que escorrem dos olhos enquanto lemos, escrevemos, percebendo-nos vivos e sensíveis. Se tratando das origens, convoco Didi-Hubberman que também se volta para elas por um breve momento: “Nascemos chorando. Ninguém se lembra, mas que emoção deve ser, uma enorme emoção, essa de nascer, de vir ao mundo” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.09). Nascemos transbordantes, revoltados, espantados com a saída repentina da nossa

primeira casa. Gosto de pensar, assim como você, que as águas nos fazem imaginar as origens, inventá-las.

Uma cidade que carrega o rio no seu nome, é banhada pelo mar. Talvez, aqui, me perceba como mar. Na ação repetida de ir e vir, na calmaria que pode ninar, até a revolta em explosão quando a onda se quebra, que puxa gente, barco, bicho. Que força as águas podem ter. Ando como um mar revoltado ultimamente. As águas se acumulam e crescem, se transformando em ondas que quebram violentamente. Um movimento brusco, decidido e volumoso. Tenho sentido as reviravoltas do processo de pesquisa que precisou inventar seu fim, para ter continuidade de outras formas, como um gesto inacabado (SALLES, 1998), infinito. Ao longe as ondas não podem ser vistas. Tudo parece calmo. Sinto-me entre calmaria e revolta. Que força podemos ser nos percursos da vida, da pesquisa, da arte? Percorrer as paisagens e vivenciá-las por inteiro. Somos as águas todas? Somos encontro das águas?

Crio um mapa imaginário, mas não desenho no papel, vislumbro no pensamento um território amplo, que é ligado a outros territórios por fios inventados. Esses fios ligam cidades que carregam águas, num movimento contínuo entre origens, memória e possibilidades futuras: vontades. Me vem ao pensamento a cidade na qual nos descobrimos íntimos e inventivos, andando por suas ruas carregadas de maresia. Mar del Plata seria cidade-encontro geográfico-afetivo para inventar narrativas íntimas? Seria o encontro das águas? Elas parecem ferver.

Visitamos a Casa de artista (Maria Alejandra Estifique), casa-galeria, atelier/casa, e nos transportamos para os cômodos/países num piscar de olhos, presenciamos as ações de uma *Pedagogia Doméstica* mudar os móveis de lugar para criar movimento caseiro - mudanças pequenas para grandes aberturas simbólicas (Francisco Ramallo), transformamos a sala da casa em palco para shows de blues (Victória Grecco) e danças coletivas. Conversas ao redor da mesa, danças da madrugada, partilhas artísticas, escritas, apresentações, invenções. Laços afetivos na cidade de água salgada. Há que se viver em deslocamento, como um viajante que está sempre no entre lugares, ou como as águas sempre em percursos vivos. Não deixemos as águas morrerem paralisadas!

Tem algo nas águas que me leva a imaginar as emoções. Não sei se é porque acabamos de ler o texto de Didi-Huberman, mas as imagens que surgem no pensamento são poeticamente atravessadas por uma ligação entre rio-mar-movimento-emoção. Essa sensação surgiu no momento em que li o conto do menino do rio. Algumas imagens me chamaram a atenção: um rio sagrado e perigoso, do qual não se sabia a origem, no qual também foi proibido de adentrar. Os mistérios das águas, seus perigos. Seriam, as emoções, perigosas?

“Sai de perto deste Rio!” Poderíamos adentrar nas emoções e convocá-las como movimento que fundamenta a pesquisa, e com ela adentrar na intimidade de um diálogo dançado entre rio-mar? Poderíamos desobedecer às autoridades paternas e outras, adentrando as águas do rio, narrando através da nossa experiência, no movimento que a emoção nos proporciona? “[...] uma *emoção* não seria uma e-moção, quer dizer, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-,ex) de nós mesmos?” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.26). Não seria a pesquisa um movimento para fora de si, sem

se fazer desaparecer? Não seria esse trânsito complexo de acontecimentos, corpos, afetos, emoções que escorrem na escrita?

Escrever para você é um mergulho nas perguntas e curiosidade. Como é bom pensar junto!

Muita saudade de você!

Muitos beijos!

Carol

Ribeirão Claro, ainda não chove.

Ah, mar!

Você me comove.

Não seria a vida um movimento para fora de si, sem se fazer desaparecer?

Ainda não sei sobre o que lhe escrever, queria dizer coisas importantes, tenho palavras vivas no meu corpo depois de ler a sua última carta, mas não sei se desejo traduzi-las, sinto medo de perdê-las, de não serem capazes de mensurar ou talvez o pavor é de não serem mais minhas somente, se é que por um instante já foram. Não, não são só minhas, tampouco suas apenas, é criação desse com-tato então? Tato, pele e como disse o poeta, o mais profundo é a pele e eu acredito nos poetas, eles não trazem certezas sobre nada, mas escrevem sobre a “carne do mundo”, a mesma de que somos feitos, “ambos se imbricam mutuamente” (Merleau-Ponty, 2000, p.225). Carol, habitamos com nossas pesquisas-vidas o limiar? O tecido que ousamos bordar com as nossas palavras-carne é fronteiroço? Nem dentro, nem fora, nem lá, nem cá, nem rio e mar, nem pesquisa e vida, mas no entre?

Eu sei que a discussão é milenar, e os dualismos e dicotomias ainda nos assombram, mas como estamos descrevendo as nossas experiências de intimidade sobre a pesquisa em nossas vidas, parece que estamos falando sobre as nossas subjetividades nesse processo de encontrar e ser encontrado pelo outro, e aí as emoções, os pensamentos, sensações surgem como matéria. Acredito que, já não se tratam de uma matéria intrapsíquica, mas conteúdo sentiente da experiência vivida no campo, ou seja, no encontro com um outro diferente de mim, em situação. Como nos diz Merleau-Ponty (1994, p. 487) “a subjetividade não é nunca identidade imóvel consigo. Para ser subjetividade ela deve abrir-se a um Outro e sair de si”.

Somos parte de um quiasma, Carol? Continuo com a imagem que você me ofereceu sobre os fios inventados que nos conectam uns aos outros afetivo-geograficamente. Acontece que somos feitos da mesma carne do mundo (não idênticos) e não há álibi, somos seres dialógicos, e o outro é condição existencial, assim como o corpo, o tempo e o mundo.

Sujeito-mundo, sujeito-outro. Como fugir das velhas possibilidades que nos convidam a nos entender ou como idênticos/misturados ou diferentes/partes estranhas? “Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a de meu corpo é, ao contrário, o único meio

que possuo para chegar ao âmago das coisas”, nos acalma ou assusta Merleau-Ponty (2000 p. 132).

Sendo assim, só é possível acessar o que está fora se com ele eu coexistir, numa relação que não aconteça numa lógica de sobreposição, hierarquia ou distanciamento. Intimidade? Coexistimos com o que está “fora” habitando-o com nosso corpo, nosso olhar, escutar, tocar, cheirar, degustar e só por sermos feitos da mesma carne, é que essa experiência se torna possível a nós. Há algo de familiar entre nós, há correspondência entre o possível “fora” e o possível “dentro”. E na sua ontologia da carne, o filósofo apresenta uma conexão corpo-mundo que “comunica às coisas sobre as quais se fecha identidade sem superposição, essa diferença sem contradição” (Merleau-Ponty, 2000, p. 132).

É paradoxal e complexo, não é minha amiga? Como não desaparecemos nesse movimento de ir até o outro?

Retorno a pele, fronteira, lugar de trânsito e de contorno, feito dos mesmos tecidos mais profundos do nosso corpo. A Ectoderme é a camada que dá origem ao sistema nervoso central, ao sistema nervoso periférico e ao epitélio sensorial dos órgãos sensitivos.

Um arrepio me faz interromper o texto.

“Preciso caminhar um pouco, talvez eu traga coisas “desimportantes” como nos aponta Manoel (BARROS, 2011), para nos salvar das ideias sem carne (risos) Me espera? “

...

Voltei, Carol, mas não para o mesmo lugar.

Estrada de terra, árvores, céu ainda nublado, sozinho. Sinto a mãozinha quente segurando a minha e, de repente, já não estava mais como antes. Um menino tagarela, não parava de falar e eu só sentia vontade de voltar a caminhar, a sós.

Ele me contou como contornava a cidade para não precisar passar pelo centro e, que assim fazia todo dia ao ir para a escola. Me contou quando brincava de pique-esconde, mas nunca era encontrado, me contou da vontade de rebolar e rebolava, escondido. Psiu! Pare de falar tanto! Mas as palavras da criança foram se transformando num choro que escorreram pelos meus olhos (ando chovendo esses dias). Olhei para o lado, um cãozinho todo machucado, queria levar para a casa, mas moro com meus pais. Na barriga um tumor. Ele me seguia e eu por alguns minutos cuidava dele. A criança? Não sei onde foi parar. O bicho me seguiu estrada a fora e quando entendi que não podia cuidar dele e ele continuava a me seguir eu parei e disse: - Vá pra casa! (Não sei se tinha uma). Ele baixou as orelhas e eu corri, corri rápido e mais rápido. Espiei e ele estava lá no mesmo lugar, sozinho. Imaginei ter deixado o menino para trás. Respirei e me lembrei que te encontraria através das cartas.

Quando eu estava voltando da caminhada, me lembrei de um conjuntinho de moletom lilás que eu só usava em datas importantes para ir à escola. Que lindo ele era! Acordava mais cedo do que o costume, me vestia com a roupa preferida (parecia uma violeta) e contornava a cidade para chegar até a escola. Mas quando chegava na sala falava baixinho, depois falava sem voz, e... até falar só para dentro.

A experiência do encontro é um perigo!

[...] a experiência supõe também que algo passa do acontecimento até mim. [...] Esse passo também é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. De fato, o verbo “experenciar” ou “experimentar”, que seria “fazer uma experiência com algo” ou “sofrer uma experiência de algo”, se diz, em latim, *ex/periri*. E de *periri* vem, em espanhol, a palavra perigo (LARROSA BONDÍÁ, 2006, p.89)

O menino, a estrada, o cachorro me fizeram querer celebrar esse nosso rito. Não tenho mais o moletom lilás, contudo uso a minha camisa preferida. Camisa de botão, manga curta, laranja, na estampa flores vermelhas e amarelas com folhagens verdes, mas descalço para entrar nesse lugar que estamos construindo. Eu sei que em algum momento precisaremos usar um ponto, no entanto, até que ele não decida morar em nossas cartas, quero lhe dizer que hoje não preciso mais contornar a cidade quando volto para casa, todavia, esses dias lhe escrevendo, em especial hoje após os caminhos em direção ao meu menino e de volta até você, me dei conta de quanto a pesquisa que me atrevo a realizar, também é uma tentativa de não precisar mais dar voltas e voltas para evitar o encontro, por medo de não ser encontrado. Eu quero, sempre que possível atravessar pelo meio, desejo os riscos da experiência, a imprevisibilidade do encontro, quero viver vulnerável, mesmo que num instante. Não estou pronto, mas disponível para continuar vivendo as “mu-danças” que os percursos da investigação oferecem.

Talvez, em alguns momentos queiramos fugir do íntimo e do contato em nossas pesquisas, pois as pessoas, situações, lugares, coisas, objetos, mundos nos assustam e o receio do risco nos paralisa ou neutraliza, porém, qual é o espaço que permitimos abrir para o perigo ocorrer em nossas “experiment-ações-pesquisas”? Caminhamos distantes ou corremos o risco?

Escuto o vento anunciando a chuva. Águas. Uma nascente que vira rio, rasga a superfície, molda rochas antigas, se esvai, ganha volume, é poluído, se purifica, muda de cor, evapora, faz chover, alimenta, inunda, rompe fronteiras, torna-se limite, é casa, expulsa povoados, cascadeia, represa, ganha força, correnteza, faz-se estrada, enxurrada, tromba d’água, afoga, é deusa, monstro, redemoinho, volta a caminho do mar. Tudo pelo encontro. Quer ser com o mar, viver o instante que é ser rio-mar.

Por hoje, preciso me despedir, se aproxima uma tempestade e sua sombra está cobrindo o meu quarto. Vou acender uma vela que dê conta de iluminar os cantos no escuro, caso eu sinta medo de enxergar.

Vou pedir às águas que levem meu abraço.

Até logo.

Pedro

Rio de Janeiro, finalmente uma brisa.

Pedro,

Aguardei seu retorno, numa suspensão do tempo. Os pontos desenham a espera no papel, uma ação em calmaria: esperar. Enquanto esperava seu retorno adormeci, e o sonho me mostrou estrada, caminho. Sua carta carrega a chuva, imagino então, uma estrada úmida, de terra. E um som suave de águas que correm horizontalmente, e pingos de chuva que aumentam seu volume aos poucos. Imagino a cor do céu, o desenho efêmero das nuvens e o rastro de sua caminhada na terra. Imagino os pés pequenos e as patas do cão. Imagino o rio e seu fundo, sua cor. Imagino os desvios inventados por você, evitando a cidade e seu centro, assim como os esconderijos.

A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás da porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçou todos os que entrarem desprevenidos. Por nada deste mundo pode ser descoberta. (BENJAMIN, 2013, p 102/103)

Encontramo-nos, assim, com a possibilidade de nos tornarmos não exatamente o que experimentamos nos encontros, mas as aberturas que eles nos possibilitam. Tem algo a ver com os entres, como você falou anteriormente. E tem algo a ver com a espera. Não acredito que haja um ponto final, estamos no fluxo das águas que correm e das águas que caem. São tantas direções e vetores, que não há uma determinação final. Não um fim específico. Escrevo com muitas imagens de encontros, de caminhos, trilhas, risos e conversas. Escrevo com vontade. Escrevo já inclinada a arrumar a mala e pegar a estrada. Escrevo na estrada, no balanço de um transporte terrestre. Escrevo nos ares, dentro de um avião. Escrevo de dentro de um quarto fresco por causa do ar condicionado. Escrevo com gana pela presencialidade. Por aqui, aguardo ansiosa por esse “até logo”, que espero que seja breve.

Com amor,
Carol

Referências

- Alvim, M.B. (2014). A poética da experiência: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte. Rio de Janeiro: Garamond.
- Barros, M. (2011). Poesia Completa. São Paulo: Leya.
- Battistelli, B. M.; OLIVEIRA, Érika Cecília Soares. (2021). Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. Currículo sem fronteiras, v. 21, n.2. p. 679-701, maio/ago.
- Benjamin, W. (2013). Rua de Mão única: infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Didi-Huberman, G. (2016). Que emoção! Que emoção? São Paulo: Editora 34.



Larrosa Bondiá, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 9, abr. 2002, p. 20-28. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>>.

Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes.
_____ (2000). O visível e o invisível. São Paulo: Editora Perspectiva.

Rilke, R.M. (2013). Cartas a um jovem poeta. São Paulo: Globo.

Notas

¹Artista e Educadora, tem formação em dança pela Faculdade Angel Vianna, formação técnica em Teatro (TEPA/RS). Mestranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e bolsista FAPERJ. Integra o grupo de Pesquisa FRESTAS- Formação e Ressignificação do Educador, saberes, trocas, arte e sentidos.

²Artista da Cena, Educador e Psicólogo. Tem graduação em Psicologia pela PUCPR. Licenciatura em Teatro pela Universidade Ítalo-brasileira e Pedagogia pela UNIFACVEST. Especialização em Teatro e Expressividade pela UniCesumar. Mestrado em Artes da Cena pela ESACH e atualmente é doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - bolsista CAPES. Integra os grupos de Pesquisa FRESTAS- Formação e Ressignificação do Educador, saberes, trocas, arte e sentidos e Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ).



LA FATIGA Y LOS INTENTOS: UN ESTUDIO SOCIONARRATIVO DE PERSONAS EN TRATAMIENTO POR DEPRESIÓN

FATIGUE AND ATTEMPTS: A SOCIO-NARRATIVE STUDY OF PEOPLE IN TREATMENT FOR DEPRESSION IN THE CITY OF SANTA FE

FADIGA E TENTATIVAS: UM ESTUDO SOCIONARRATIVO DE PESSOAS EM TRATAMENTO PARA DEPRESSÃO NA CIDADE DE SANTA FE

Esteban Grippaldi¹

Resumen

El artículo presenta el resumen de una tesis doctoral que analiza narrativas biográficas de personas que sufren depresión y asisten a distintas terapias en la Ciudad de Santa Fe, Argentina. A partir de un enfoque socio-narrativo, esta tesis indaga en las maneras de contar y dar sentido a estas experiencias de sufrimiento subjetivo en cuatro dimensiones, relativas a: el origen de los padecimientos depresivos; el mundo social e interior en tiempos de depresión; los recorridos terapéuticos y sus valoraciones y; las formas narrativas de los devenires biográficos. Aplica el método biográfico y realiza 42 entrevistas biográficas a quienes sufren depresión y participan en distintos espacios terapéuticos. Los análisis de estos relatos contribuyen a desentrañar cómo *la* depresión ha *logrado* erigirse como un padecimiento, simultáneamente, masivo –experimentado por millones de personas– y privado –considerado un asunto cuyas causas y respuestas recaen en el individuo–. Las narrativas aportan comprensión a esta privatización o *intimización* cultural de la depresión, en la cual las raíces sociales y políticas son invisibilizadas y el malestar se individualiza e interioriza.

Palabras clave: narrativas biográficas; relatos de vida; depresión; investigación narrativa

Abstract

The article presents the summary of a doctoral thesis that analyzes biographical narratives of people who suffer from depression and attend different therapies in the City of Santa Fe, Argentina. From a socio-narrative approach, this thesis investigates the ways of telling and giving meaning to these experiences of subjective suffering in four dimensions, related to: the origin of depressive illnesses; the social and inner world in times of depression; therapeutic routes and their assessments and; the narrative forms of biographical becomings. It applies the biographical method and conducts 42 biographical interviews with people who suffer from depression and participate in different therapeutic spaces. The analyzes of these analytical axes contribute to unraveling how depression has managed to establish itself as a suffering that is simultaneously massive –experienced by millions of people– and private –considered a matter whose causes and responses fall on the individual–. The narratives provide an



understanding of this privatization or cultural intimidation of depression, in which the social and political roots are made invisible and the malaise is individualized and internalized.

Keywords: biographical narratives; life stories; depression; narrative research

Resumo

O artigo apresenta o resumo de uma tese de doutorado que analisa narrativas biográficas de pessoas que sofrem de depressão e frequentam diferentes terapias na cidade de Santa Fé, Argentina. A partir de uma abordagem sociológica, esta tese investiga as formas de contar e dar sentido a essas experiências de sofrimento subjetivo em quatro dimensões, relacionadas a: origem das doenças depressivas; o mundo social e interior em tempos de depressão; rotas terapêuticas e suas avaliações e; as formas narrativas dos devires biográficos. Aplica o método biográfico e realiza 42 entrevistas biográficas com pessoas que sofrem de depressão e participam de diferentes espaços terapêuticos. As análises desses eixos analíticos contribuem para desvendar como a depressão conseguiu se consolidar como um sofrimento massivo –vivenciado por milhões de pessoas– e privado –considerado um problema cujas causas e respostas recaem sobre o indivíduo–. As narrativas permitem compreender essa privatização ou intimidação cultural da depressão, em que as raízes sociais e políticas são invisibilizadas e o desconforto é individualizado e internalizado.

Palavras-chave: narrativas biográficas; relatos da vida; depressão; pesquisa narrativa

Recepción: 24/10/2022

Evaluado: 23/11/2022

Aceptación: 20/05/2023

Contar las pasiones tristes²

Las depresiones conforman un problema de salud pública de orden global. Según la Organización Mundial de la Salud, la depresión afecta a más de 300 millones de personas, es la principal causa de discapacidad y el factor que más contribuye a las defunciones por suicidio en el mundo. A pesar de que esta representa el diagnóstico en salud mental más frecuente, en Argentina las investigaciones en el área de las Ciencias Sociales que indagan en las identidades de quienes la experimentan son escasas. ¿Cómo narran sus experiencias las personas que padecen esta aflicción y participan en espacios terapéuticos? ¿Cómo llega a privatizarse este sufrimiento psíquico masivamente extendido?

La tesis aborda estas cuestiones a partir de relevar las maneras que disponen las personas de contar acerca de vivir con depresión. Desde una perspectiva socio-narrativa recupera relatos biográficos de quienes padecen estas aflicciones y recurren a las ofertas del campo psi en la ciudad de Santa Fe, Argentina. A partir de este enfoque conceptual, analiza las formas en que cuentan aspectos significativos de sus vidas, en las que configuran una trama narrativa a partir de la apropiación, en un determinado momento de sus trayectorias, de recursos provenientes de la cultura y los espacios de socialización.

En cuanto al modo de comprender las depresiones, concibe a estas como *logros provisionarios* de un trabajo interpretativo de varios actores, realizado en contextos específicos. Se trata de una etiqueta polisémica y flexible que puede asumir diversos significados que se observan en los discursos biográficos de quienes se auto-perciben con depresión.

En cuanto a la estrategia metodológica diseñada, utiliza el método biográfico en su vertiente de análisis de relatos de vida. Además, aplica la entrevista biográfica como principal técnica de investigación. El análisis de los datos se apoya en cuarenta y dos personas entrevistadas en carácter de usuarias de servicios de salud mental y veinte a profesionales de distintos estilos terapéuticos. Asimismo, para reconstruir el contexto socio-histórico particular en el que cuentan sus vidas, recupera fuentes secundarias.

También describe el trasfondo en el que se enmarcan las narrativas biográficas. Alude, primero, a las transformaciones generales de los saberes expertos y subjetividades en lo que respecta a las depresiones y salud mental. Segundo, reconstruye a partir de entrevistas a terapeutas y fuentes secundarias el campo terapéutico de la salud mental santafesina. Por último, presenta las características socio-demográficas y los estilos terapéuticos a los que recurren las personas entrevistadas.

Una vez descripto el escenario histórico en el que transcurren estas biografías, centra el análisis en partes específicas de sus narrativas. Analiza cuatro amplios segmentos de relatos de depresión. Estos son: *Teorías legas del origen de la depresión* (1); *Mundo social e interior en tiempos de depresión* (2); *Valoraciones de los recorridos terapéuticos* (3); y *Formas narrativas del devenir biográfico* (4).

(1) En este eje analítico identifica las diferentes *teorías personales* que elaboran las personas para explicar la emergencia de sus depresiones. Las preguntas que orientan el análisis son: ¿Cuándo y cómo se dan cuenta que sufren depresión? ¿Cómo explican, a qué fuerzas u actores asignan responsabilidades por el origen de la depresión? Describe un trabajo de *volverse depresivo* a partir de distintas instancias de socialización. Además, destaca múltiples formas narrativas del origen de la depresión. Algunas colocan el acento explicativo en el interior del individuo, otras en acontecimientos perturbadores de la identidad y otras articulan condiciones externas y subjetivas. Todos los regímenes explicativos empleados remiten al universo privado de los protagonistas.

(2) En este eje analítico identifica formas narrativas de descripción del mundo, los entornos sociales significativos y de sí mismos en periodos de depresión. Las cuestiones que ordenan el análisis son: ¿Qué ocurre en el *mundo social* y en el *mundo interior* en periodos de depresión? Las personas suelen ingresar en un proceso de des-socialización involuntaria que agrava el malestar y conduce a una privatización del sufrimiento. Este proceso de desvinculación de los otros significativos en algunas narrativas es revertido a través del restablecimiento de vínculos y, en menor medida, de la generación de nuevas relaciones sociales. En las narrativas basadas en el mundo interior en depresión describe relatos que enfatizan diversas fuerzas que dificultan encontrarse de forma confortable. En estas narrativas el sufrimiento se presenta como un fenómeno privado que el propio sujeto debe encargarse de gestionar, controlar o disminuir.



(3) En este tercer eje vertebrador identifica formas narrativas de valoración/disvaloración de los itinerarios terapéuticos. El interrogante que guía el análisis es: ¿Cómo evalúan sus experiencias en las terapias y en quienes la ejercen? Expone una multiplicidad de experiencias críticas y exitosas con las terapias psi. A pesar de la diversidad de recorridos terapéuticos, en las críticas y valoraciones a las terapias psi encuentra que múltiples carreras terapéuticas transitan desde una *responsabilidad disciplinaria* a una *responsabilidad de la iniciativa*. Esto es, de obedecer a los sistemas expertos y quienes ejercen el rol de terapeutas, a ser ellos los que se deben conocer a sí mismos y su padecimiento a partir de los soportes y claves que brindan las terapias psi.

(4) En este último eje procede a comparar formas narrativas de ensamble del devenir biográfico a partir de la aparición de la depresión hasta el *presente* (el momento de narración). La pregunta guía es: ¿Cómo están en el presente de la entrevista en relación con el tiempo del origen depresión? Las narrativas oscilan desde relatos en que las personas no pueden revertir el malestar ocasionado por la depresión, hasta aquellos que, producto del padecimiento, consiguen una transformación radical de sí mismos. En el medio, localiza formas intermedias que presentan un dominio relativo o provisorio de esta aflicción.

Los análisis de los ejes analíticos aportan a desentrañar cómo *la* depresión ha *logrado* erigirse como un padecimiento, al mismo tiempo, masivo –experimentado por millones de personas– y privado –considerado un asunto cuyas causas y respuestas recaen en el individuo–. A partir de los resultados, la tesis resalta elementos que contribuyen a comprender esta privatización o *intimización* de la depresión. La depresión es considerada por quienes la padecen como un fenómeno de índole individual. Las raíces sociales y políticas de la depresión son invisibilizadas mientras que, inversamente, el malestar se individualiza e interioriza.

Notas

¹Doctor en Ciencias sociales (UBA). Licenciado en Sociología (UNL) grippaldiesteban@hotmail.com
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

²La tesis recibió financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y estuvo dirigida por Ernesto Meccia y codirigida por Luis Donatello. Fue defendida el 15 de octubre del 2020 en el marco del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El tribunal evaluador estuvo conformado por Mario Pecheny, Zulema Morresi y Martín Güelman. Recibió la calificación: «“Sobresaliente Summa Cum Laude” con recomendación de publicación».



Narrativas curriculares nas Américas: ¡El currículum en cuestión!

Narrativas curriculares en las Américas: ¡El currículum en cuestión!

Allan Rodrigues (UFRJ/UNESA)¹

Sebastian Trueba (UNMdP)²

Temos apontado que é preciso ouvir outras vozes, pensando com as diferenças e sentindo com todos os sentidos aquilo que se produz dentro dos currículos e das escolas. Se o conhecimento científico produzido pela episteme da filosofia do Ocidente tenta capturar, de todas as formas: as vidas, as escolas, os professores e os currículos, aqui, nas bandas de cá do Sul esquecido ou excluído, (re)criamos ao resistir a este olhar ocidental. É nessa direção que tecemos os nossos currículos e as nossas narrativas. Arrebentando os portões do passado e sendo encantados pela beleza das criações curriculares na América Latina.

Esse sempre foi o nosso ponto de partida; não é um objetivo, pois um objetivo nos leva a objetivar. O que desejamos nesse dossiê é metamorfosear os currículos, sendo assim, isto é, um princípio que orienta nossos diálogos latino-americanos. É nas fronteiras, encruzilhadas e caminhos que criamos esses diálogos entre escolas-universidades, na direção de romper com a “velha opinião formada sobre tudo”, como bem nos lembra Raul Seixas. Romper com a velha opinião significa pensar novas epistemologias plurais que circulam no mundo e permitem a metamorfose da vida, dos currículos e das práticas docentes.

Hemos señalado la importancia de escuchar otras voces, pensando en las diferencias y sintiendo con todos los sentidos lo que se produce dentro de los currículos y las escuelas. Si el conocimiento científico producido por la episteme de la filosofía occidental intenta capturar, de todas las formas posibles, las vidas, las escuelas, los profesores y los currículos, aquí, en estas tierras del Sur olvidadas o excluidas, (re)creamos al resistir esta mirada occidental. Es en esta dirección que tejemos nuestros currículos y nuestras narrativas. Rompiendo las puertas del pasado y quedando encantados por las bellezas de las creaciones curriculares en América Latina.

Este siempre ha sido nuestro punto de partida; no es un objetivo, ya que un objetivo nos lleva a objetivar. Lo que deseamos en este dossier es metamorfosear los currículos, es decir, un principio que guía nuestros diálogos latinoamericanos. Es en las fronteras, encrucijadas y caminos donde creamos estos diálogos entre escuelas y universidades, con el objetivo de romper con la “vieja opinión formada sobre todo”, como bien nos recuerda Raul Seixas. Romper con la vieja opinión significa pensar en nuevas epistemologías plurales que circulan en el mundo y permiten la metamorfosis de la vida, los currículos y las prácticas docentes.



Desejamos, na organização do dossiê, provocar a partir das pesquisas outras formas de compreensão do campo curricular.

Almejamos, ainda, que as conversas com os textos possam encaminhar diálogos, ou seja, colocarem-se como interlocuções e negociações de sentidos com os currículos. Dessa forma, o presente dossiê tem como forma reunir um conjunto de textos que evidencie processos curriculares coletivos envolvendo questões teóricas, metodológicas e epistemológicas.

Nessa direção, nossas formas plurais epistemológicas nos ajudam a compreender os nossos colegas: professoras e professores latino-americanos, como produtores de currículos, como praticantes, como bem nos lembra Michel de Certeau (1994). É desse cotidiano, do miudinho da prática, do modo de fazer e das pistas que são deixadas por esses praticantes que podemos pensar: o que é currículo? Aqui, os textos são diálogos, são inéditos-viáveis, pois Paulo Freire nos alerta que

O “inédito-viável” é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Sendo assim, pensamos a formação, os cotidianos escolares e os currículos como uma rede complexa – entre teorias, práticas e experiências e não como aspectos ou campos em separado.

En la organización de este dossier, deseamos provocar, a través de investigaciones, otras formas de comprender el campo curricular.

También aspiramos a que las conversaciones con los textos dirijan diálogos, es decir, que se conviertan en interlocuciones y negociaciones de significados con los currículos. De esta manera, este dossier tiene como objetivo reunir un conjunto de textos que evidencien procesos curriculares colectivos que involucren cuestiones teóricas, metodológicas y epistemológicas.

En esta dirección, nuestras formas plurales epistemológicas nos ayudan a comprender a nuestros colegas: profesoras y profesores latinoamericanos, como productores de currículos, como practicantes, como bien nos recuerda Michel de Certeau (1994). Es a partir de la cotidianidad, de los detalles prácticos, de la forma de hacer y de las pistas que dejan estos practicantes que podemos pensar: ¿qué es el currículo? Aquí, los textos son diálogos, son inéditos-viables, porque Paulo Freire nos advierte que

Lo “inédito-viable” es en realidad algo que era inédito, aún no claramente conocido y vivido, pero cuando se convierte en un “percebido destacado” por aquellos que piensan utópicamente, el problema deja de ser un sueño, puede convertirse en realidad (FREIRE, 2014, p. 225).

Por lo tanto, pensamos la formación, las rutinas escolares y los currículos como una red compleja, entre teorías, prácticas y experiencias, y no como aspectos o campos separados.



Isso exige deslocar a lógica de currículo como uma grande disciplina, um projeto político externo à escola, ou seja, fora da escola, ou até reduzir o currículo como um acúmulo de informações e horas.

A nossa proposta é pensar como os conhecimentos docentes e discentes podem trazer novas leituras para o debate sobre o que é currículo. Que narrativas e histórias são importantes para pensar sobre os conhecimentos curriculares que são criados dentro dos cotidianos das escolas? Como podemos avançar nas discussões sobre os currículos decolonias? Compreendemos as práticas docentes que produzem os currículos no cotidiano, bem como as narrativas como produções potenciais para reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social (SANTOS, 2010, p. 182, *apud* GARCIA, 2015, p. 307).

É nessa direção que pensamos que o processo da transformação social nos permite trazer à tona diferentes histórias de currículo e permite os diálogos entre os professores e entre as escolas e as universidades como ferramenta que potencializa deslocamentos e produções de outros-novos saberes nas negociações de sentidos com os currículos e na tessitura das redes de *fazeressaberes* docentes.

Esto requiere desplazar la lógica del currículo como una gran disciplina, un proyecto político externo a la escuela, es decir, fuera de la escuela, o incluso reducir el currículo a una acumulación de información y horas.

Nuestra propuesta es reflexionar sobre cómo los conocimientos de los docentes y los discentes pueden aportar nuevas interpretaciones al debate sobre qué es el currículo. ¿Qué narrativas e historias son importantes para reflexionar sobre los conocimientos curriculares que se generan en el día a día de las escuelas? ¿Cómo podemos avanzar en las discusiones sobre los currículos decoloniales? Comprendemos las prácticas docentes que dan forma a los currículos en la vida cotidiana, así como las narrativas como producciones potenciales para reabilitar los sentimientos y las pasiones como fuerzas mobilizadoras de la transformación social (SANTOS, 2010, p. 182, citado en GARCIA, 2015, p. 307).

Es en esta dirección que creemos que el proceso de transformación social nos permite sacar a la luz diferentes historias de currículo y facilita los diálogos entre profesores, así como entre escuelas y universidades, como herramienta que potencia desplazamientos y producciones de otros nuevos saberes en las negociaciones de significados con los currículos y en la construcción de redes de prácticas y saberes docentes.



A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas (ADICHIE, 2019, p.3).

A proposta desse dossiê reforçar recorrendo à autora nigeriana Adichie para refletir sobre os modos como temos operado no campo do currículo para pensar outras provocações nos currículos. Parto das teorias dos cotidianos, e mais fortemente no *diálogo*, para perceber o movimento de histórias criadas e produzidas pelas professoras no sentido de desenhar uma outra história – um currículo outro.

A ideia de multiplicar as histórias investindo em outras histórias frente às culturas dos cotidianos e dos conhecimentos disciplinares se desenha a partir de encontros e conversas com os professores. Esse caminho vem nos auxiliando para ouvirmos dos cotidianos suas múltiplas histórias, reforçando o entendimento de que não podemos ficar presos a um único modelo ou quadro representativo – nem nos currículos nem nos livros didáticos. Currículo é tudo o que praticamos, criamos e inventamos. Por que insistimos em afirmar modelos de família, por exemplo? Contar a história de um único conhecimento?

Una sola historia crea estereotipos. Y el problema con los estereotipos no es que sean mentira, sino que son incompletos. Hacen que una historia se convierta en la única historia. Pero hay otras historias que no hablan de catástrofes. Y es muy importante, igualmente importante, hablar de ellas (ADICHIE, 2019, p.3).

La propuesta de este dossier se refuerza al recurrir a la autora nigeriana Adichie para reflexionar sobre cómo hemos estado trabajando en el campo del currículo para generar otras provocaciones en relación a los currículos. Partiendo de las teorías del cotidiano y, especialmente, del diálogo, buscamos entender el movimiento de historias creadas y producidas por las profesoras para dibujar una historia distinta: un currículo diferente.

La idea de multiplicar las historias al invertir en otras historias frente a las culturas cotidianas y los conocimientos disciplinares se desarrolla a partir de encuentros y conversaciones con los profesores. Este camino nos ayuda a escuchar las múltiples historias de los cotidianos, reforzando la comprensión de que no debemos quedarnos atrapados en un único modelo o marco representativo, ni en los currículos ni en los libros de texto. El currículo abarca todo lo que practicamos, creamos e inventamos. ¿Por qué insistimos en afirmar modelos de familia, por ejemplo? ¿Contar solo la historia de un único conocimiento?



Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, 2019, p. 20).

Nesse sentido, corroboramos com Garcia (2015), ao pensar que o currículo é uma produção cotidiana, pois envolve um conjunto de culturas, valores, histórias e conhecimentos. Ao concebermos os currículos como produções cotidianas (GARCIA, 2015), o fazemos dentro dos espaços e tempos de nossas pesquisas, para que percebamos o que se passa ali, ouvindo as histórias dos sujeitos – docentes que, através da *narrativação das práticas* (CERTEAU, 1994), nos contam outras histórias, utilizando vários artefatos para narrar, como a ideia da *métis* (DÉTIENNE; VERNANT, 2008), que usa do momento, da inteligência, da tática para recontar de outra forma as histórias de resistências no espaço e tempo daquilo que é possível. Será que existe uma história única sobre a escola? Sobre os docentes? Sobre os currículos? Qual história está presente na Base Nacional Comum Curricular? Por quê? Para quem? Qual o impacto dessa única história nas redes culturais e nos “conhecimentos cotidianos”?

Las historias son importantes. Importan muchas historias. Las historias han sido utilizadas para expropriar y resaltar el mal. Pero las historias también pueden ser utilizadas para capacitar y humanizar. Las historias pueden destruir la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad perdida (ADICHIE, 2019, p. 20).

En este sentido, coincidimos con García (2015) al pensar que el currículo es una producción cotidiana, ya que implica un conjunto de culturas, valores, historias y conocimientos. Al concebir los currículos como producciones cotidianas (GARCIA, 2015), lo hacemos dentro de los espacios y tiempos de nuestras investigaciones, para que percibamos lo que allí sucede, escuchando las historias de los sujetos – docentes que, a través de la narración de las prácticas (CERTEAU, 1994), nos cuentan otras historias, utilizando varios artefactos para narrar, como la idea de *métis* (DÉTIENNE; VERNANT, 2008), que utiliza el tiempo, la inteligencia, la táctica para volver a contar historias de resistencia en el espacio y el tiempo de una manera diferente a que es posible. ¿Será que existe una historia única sobre la escuela? ¿Sobre los docentes? ¿Sobre los currículos? ¿Qué relato está presente en la Base Curricular Común Nacional? ¿Por qué? ¿Para quien? ¿Cuál es el impacto de esta historia única en las redes culturales y en nuestro “conocimiento cotidiano”?



Como mencionado anteriormente, desde 1990 até o presente momento, o campo da educação vem passando por mudanças e negociações que de certa forma coloca o trabalho do professor e suas práticas cotidianas em suspensão. De um lado, a força do mercado regulador de uma sociedade capitalista neoliberal, do outro, pautas de políticas neoconservadoras que se misturam com discursos midiáticos e jurídicos para tentar cada vez mais sufocar o professor e sua atividade intelectual. Ou seja, joga o professor numa teia em que algumas vezes ele acaba sendo devorado.

Questionar a perspectiva hegemônica e reducionista de currículo e pensar currículo a partir da dimensão política do compromisso com a escola pública e da educação para todos é, sem dúvida, uma tarefa necessária diante das lógicas presentes nos processos contemporâneos de trocas simbólicas e materiais em que as desigualdades sociais se acirram (GARCIA, p.294, 2015)

A teia está sendo esticada e costurada por parte dos fenômenos citados acima para pensar sobre o que é ser professor, o que é escola, e nesse caso, especialmente, o sobre o que é currículo. Essas questões estão presentes no pensamento não só por parte das políticas que regulam o processo educacional, mas como uma boa parte da ciência e da sociedade civil corroborando com a ideia de que o professor deve ensinar através do

Como se mencionó anteriormente, desde 1990 hasta la actualidad, el campo de la educación ha atravesado cambios y negociaciones que, de alguna manera, ponen en suspenso la labor del docente y sus prácticas cotidianas. Por un lado, la pujanza del mercado regulatorio de una sociedad capitalista neoliberal, por otro, lineamientos de políticas neoconservadoras que se mezclan con discursos mediáticos y jurídicos para tratar de asfixiar cada vez más al docente y su actividad intelectual. En otras palabras, arroja al profesor a una red donde a veces termina siendo devorado.

Questionar la perspectiva hegemónica y reduccionista del currículo y pensar el currículo desde la dimensión política del compromiso con la escuela pública y la educación para todos es, sin duda, una tarea necesaria frente a las lógicas presentes en los procesos contemporáneos de intercambio simbólico y material, donde las desigualdades sociales se intensifican (GARCIA, p.294, 2015).

La red está siendo estirada y cosida por los fenómenos mencionados anteriormente para reflexionar sobre lo que significa ser profesor, lo que es la escuela y, en este caso en particular, lo que es el currículo. Estas cuestiones están presentes en el pensamiento no solo de las políticas que regulan el proceso educativo, sino también en gran parte de la ciencia y la sociedad civil, que respaldan la idea de que el profesor debe enseñar a través del currículo un único modo de pensar en la construcción del conocimiento.



currículo um único modo de pensar a construção do conhecimento.

Para além disso, essas teias são fomentadas em discursos por parte de políticas que aparecem como a salvação das escolas e, por tabela, dos professores. O que se produz como resultado dessa teia é uma generalização e estática distante de professores e alunos. As generalizações e as estáticas seguem os mandos e desmandos das políticas neoliberais/neoconservadoras que cada vez mais criam teias para capturar os processos de ensino, principalmente, e colocar a aprendizagem em modos quadro estáticos.

Essa mesma teia envolve os professores na mesma direção, ou seja, na direção do pensamento único que leva em conta o processo da individualidade da aprendizagem e do ensinar. A teia da política educacional, logo, da política curricular que vem sendo preparada para cada vez mais para capturar os professores com o discurso de que um único currículo é necessário para o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso criar uma imagem de uma única educação através do currículo. Sendo ele uma vitrine, que todos podem olhar e admirar, mas poucos podem experimentar de fato. As reformas do campo curricular passam por um processo de vitrine. Promessas de melhoria, materiais didáticos e soluções como métodos ativos são vendidos nessas vitrines.

Además, estas redes son fomentadas en discursos por parte de políticas que se presentan como la salvación de las escuelas y, por ende, de los profesores. Lo que se produce como resultado de esta red es una generalización y estática alejada de profesores y alumnos. Las generalizaciones y estáticas siguen los caprichos de las políticas neoliberales/neoconservadoras, que cada vez crean redes para capturar los procesos de enseñanza, especialmente, y para colocar el aprendizaje en modos estáticos y rígidos.

Esta misma red involucra a los profesores en la misma dirección, es decir, en la dirección del pensamiento único que tiene en cuenta el proceso de individualidad del aprendizaje y la enseñanza. La red de la política educativa, y por ende, de la política curricular, ha sido preparada cada vez más para capturar a los profesores con el discurso de que se necesita un único currículo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario crear una imagen de una educación única a través del currículo. Siendo este un escaparate que todos pueden mirar y admirar, pero que pocos pueden experimentar realmente. Las reformas en el campo curricular pasan por un proceso de visibilización. Se venden promesas de mejora, materiales didáticos y soluciones como métodos activos en estos escaparates.



Nesse sentido, várias são as produções do campo curricular evidenciando essa captura e, ao mesmo tempo, demonstrando que essas teias são criadas, em muitos momentos, invisivelmente. Com Garcia (2015), Oliveira (2012) e Alves (2008), percebemos as professoras como praticantes dos currículos e da vida cotidiana. Isso nos possibilita (re)pensar a ideia de teia. Porque professores e professoras na América Latina se juntam para criarem e pensarem alternativas outras para além da teia posta pelas políticas neoliberais. Que currículos são criados e produzidos nesses e por esses encontros dos coletivos docentes?

Talvez a primeira resposta se encontra em Certeau (1994), que nos diz que os sujeitos não consomem nada passivamente. São ativos e tecem redes diferentemente daquilo que foi posto. Nessa direção, tanto os estudos dos cotidianos e as epistemologias do sul permitem contribuir para perceber que esses sujeitos, nesse caso, os professores que frequentam o café com currículo e os integrantes do Coletivo docente da Argentina não produzam as mesmas coisas, mas criam coletivamente currículos a partir de outros ângulos.

Se os sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado, mas sim criam nas artes de fazer e práticas sociais de conhecimentos a partir disso, podemos afirmar que os sujeitos praticantes das vidas cotidianas das escolas não reproduzem as propostas e os currículos

En este sentido, hay varias producciones en el campo curricular que evidencian esta captura y, al mismo tiempo, demuestran que estas redes son creadas, en muchos momentos, de manera invisible. Con García (2015), Oliveira (2012) y Alves (2008), percibimos a las profesoras como practicantes de los currículos y de la vida cotidiana. Esto nos permite repensar la idea de la red. Porque los profesores en América Latina se unen para crear y pensar alternativas más allá de la red impuesta por las políticas neoliberales. ¿Qué currículos se crean y producen en estos encuentros de los colectivos docentes?

Quizás la primera respuesta se encuentra en Certeau (1994), quien nos dice que los sujetos no consumen pasivamente. Son activos y tejen redes de manera diferente a lo que se les ha impuesto. En esta dirección, tanto los estudios sobre lo cotidiano como las epistemologías del sur contribuyen a percibir que estos sujetos, en este caso los profesores que estudian el currículo y los miembros del Colectivo Docente de Argentina no producen las mismas cosas, sino que colectivamente crean currículos desde diferentes perspectivas.

Si los sujetos no consumen pasivamente lo que se les da, sino que crean a través de las artes de hacer y las prácticas sociales de conocimiento, podemos afirmar que los sujetos que son practicantes en las vidas cotidianas de las escuelas no reproducen las propuestas y los currículos oficiales, sino que recrean



oficiais, mas recriam cotidianamente os currículos, a seus modos. Tal noção foi formulada por Garcia, que definiu esses currículos como “currículos produzidos”, que seriam “criação cotidiana dos *praticantespensantes*” (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano escolar. Nessa produção de currículos, enredam-se diferentes conhecimentos, valores e sujeitos, sejam coletivos ou individuais.

Nesse ponto, destacamos que é impossível separar o sentir, o pensar e o fazer, na medida em que se pode ler e escutar as histórias e buscar compreendê-las sobre os princípios que alimentam esses espaços, podemos perceber quantos currículos são criados, ou, nas palavras de Garcia (2015), produzidos.

Um sentir que é carregado de lutas e resistências por compreender que o papel do professor é muito mais do que o de mero executor de currículo, mas aquele que cria para fomentar no processo educacional mais horizontes emancipatórios. Por que a ideia de um único currículo satisfaz os desejos das políticas de controle no campo da educação? Quem as alimenta? E porquê?

diariamente los currículos a su manera. Esta noción fue formulada por García, quien definió estos currículos como "currículos producidos", que serían la "creación cotidiana de los *practipensantes*" (Oliveira, 2012) de la vida escolar. En esta producción de currículos, se entrelazan diferentes conocimientos, valores y sujetos, ya sean colectivos o individuales.

En este punto, destacamos que es imposible separar el sentir, el pensar y el hacer, ya que al leer y escuchar las historias y tratar de comprenderlas sobre los principios que alimentan estos espacios, podemos percibir cuántos currículos se crean, o en palabras de García (2015), son producidos.

Un sentir que está cargado de luchas y resistencias por comprender que el papel del profesor es mucho más que el de un simple ejecutor de currículo, sino que es aquel que crea para fomentar en el proceso educativo horizontes emancipatorios. ¿Por qué la idea de un único currículo satisface los deseos de las políticas de control en el campo de la educación? ¿Quién las alimenta? ¿Y por qué?



Falar de currículo e aquilo que se cria é falar de nós mesmo, das imagens que são criadas e que tentamos estilhaçar para que possa nos reconhecer como sujeitos da voz, da vez e do pensamento. Nessa esteira de imagem, podemos pensar que imagens de nós e de currículos são criadas na América Latina. Que imagens queremos trazer à tona?

As diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras subjetividades, em relação com outras diferentes plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012, pp. 90-91).

Desse modo, é importante registrar que a imagem do professor defendida aqui parte de uma imagem não estática, mas que busca se reconhecer em outras tantas imagens, não para procurar um modelo, mas para compartilhar os sentimentos que produz. E então voltamos na ideia de que essas imagens

de diferentes histórias sobre os modos de falar de currículo y de lo que se crea es hablar de nosotros mismos, de las imágenes que se crean y que intentamos desfragmentar para que el otro pueda reconocernos como sujetos de voz y de pensamiento. En esta línea de imágenes, podemos pensar en las imágenes de nosotros y de los currículos que se crean en América Latina. ¿Qué imágenes queremos sacar a la luz?

Las diferentes formas de tejer conocimientos - que están en la base de diferentes formas de actuar, aunque nunca de manera lineal - dialogan permanentemente entre sí, dando lugar a resultados tan diversos como provisionales. Así, en los diferentes y múltiples momentos de sus vidas personales y profesionales, debido a la activación de unas u otras subjetividades, en relación con otras redes plurales de conocimiento y sujetos que habitan o no físicamente, en la cotidianidad de las escuelas, los *practicantespensantes* de las escuelas crean currículos únicos, inéditos, "irrepetibles", alternativas a los problemas y dificultades que enfrentan, a lo que no les agrada o contempla, a lo ya existente y lo ya sabido, en oposición a las perspectivas hegemónicas de comprensión de los currículos escolares, que los entienden como una eterna reproducción de lo que fue previsto y prescrito (Oliveira, 2012, pp. 90-91).

De esta manera, es importante destacar que la imagen del profesor defendida aquí parte de una imagen no estática, sino que busca reconocerse en muchas otras imágenes, no para buscar un modelo, sino para compartir los sentimientos que genera. Y así volvemos a la idea de que estas imágenes cuentan diferentes



fazer, falar e pensar sobre o currículo. Rasgam as teias na possibilidade de se “salvar” das grandes representações.

Está lançado o convite! Que possamos partilhar e comungar redes de *saberesfazeres* e seus diversos conhecimentos multidisciplinares sobre/com os currículos. Que produções curriculares e experiências educativas nos convidam a pensar sobre as escolas, as práticas docentes e os diálogos escola-universidade? (GARCIA, 2015). O que podemos narrar e partilhar sobre os currículos produzidos e praticados em nossas pesquisas e com as escolas e universidades?

historias sobre las formas de hacer, hablar y pensar sobre el currículum. Rompen las redes en la posibilidad de "salvarse" de las grandes representaciones.

Está hecha la invitación. Que podamos compartir y comungar redes de *sabereshaceres* y sus diversos conocimientos multidisciplinares sobre/com los currículos. ¿Qué producciones curriculares y experiencias educativas nos invitan a reflexionar sobre las escuelas, las prácticas docentes y los diálogos escuela-universidad? (García, 2015). ¿Qué podemos narrar y compartir sobre los currículos producidos y practicados en nuestras investigaciones y con las escuelas y universidades?

Referencias bibliográficas

- Alves, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* Alves, N.; Oliveira, I. B. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Certeau, M. *A invenção do Cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Détienne, Marcel; VERNANT, Jean Pierre. *Métis – as astúcias da inteligência*. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.
- Freire, Ana M. A. Notas explicativas. *In:* FREIRE, Paulo. (org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.
- Garcia, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.



Oliveira, Inês Barbosa de. *Currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

Santos, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

Notas

¹ Docente e investigador da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Universidade Estácio de Sá – Programa Produtividade e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. allanr@id.uff.br

² Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del GIESE / CIMED. sebastiantrueba@gmail.com



DESANDAR LA TRAMA CURRICULAR DEL TRAYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES - UNNE

RETRACING THE CURRICULAR WEFT OF THE TEACHER EDUCATION IN GEOGRAPHY OF THE HUMANITIES SCHOOL - UNNE

DESANDAR A TRAMA CURRICULAR DO TRAJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA DA FACULDADE DE HUMANIDADES - UNNE

Marcelo Alegre¹
María Teresa Alcalá²

Resumen

El presente artículo aborda el análisis documental curricular de una carrera de grado de formación docente en la universidad. Nuestro objetivo con este trabajo fue analizar la estructura del currículum formal, describiendo los diferentes componentes didácticos-curriculares que lo componen y con especial énfasis en las prescripciones referidas al lugar de las disciplinas de la formación docente en el currículum.

El método utilizado fue el de análisis documental, considerando como unidad de observación el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) del año 2000, mediante bibliografía especializada y retomando la estructura de dicho método.

Como resultados, nos encontramos con que el formato del diseño curricular del Profesorado en Geografía se encuentra en ciclos organizados en momentos mutuamente excluyentes, mediante tres ciclos: instrumental, de formación profesional básica y de formación profesional en docencia. También reconocimos que la tendencia hacia este formato de currículum en ciclos, ha sido el resultado de una serie de modificaciones del diseño curricular, siendo esta última, la séptima versión del mismo; y que las prescripciones referidas al lugar de las disciplinas de la formación docente en el currículum, se traducen en la menor carga horaria de asignaturas que aportan a la formación profesional docente.

Como conclusión, a partir de este análisis, nos permitimos repensar sobre el perfil docente que se espera, según el currículum formal, del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades, mediante la necesaria revisión del diseño curricular, sobre todo de aquellas “tramas” que permitan el progreso y la formación del profesional en Geografía en competencias docentes, para la comprensión de su propia labor y que esta, consecuentemente perfeccione las prácticas de enseñanza de la disciplina.

Palabras clave: currículum; análisis documental; geografía; formación de profesores.

Abstract



This article deals with the curricular documental analysis of an undergraduate teacher education course at the university. Our objective with this essay was to analyze the structure of the formal curriculum, describing the different didactic-curricular components that compose it and with special emphasis on the prescriptions referred to the place of the disciplines of teacher education in the curriculum.

The method used was the documental analysis, considering as observation unit the Curricular Design of the Geography undergraduate course from the Humanities School of the Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) from the year 2000, by means of specialized bibliography and taking up the structure of such method.

As results, we found that the format of the curricular design of the Geography undergraduate course is in cycles organized in mutually exclusive moments, through three cycles: instrumental, basic professional education and professional education in teaching. We also recognized that the tendency towards this format of curriculum in cycles has been the result of a series of modifications of the curricular design, this last one being the seventh version of the same; and that the prescriptions referred to the place of the disciplines of teacher education in the curriculum, are translated into the lower hourly load of subjects that contribute to the professional teacher education.

In conclusion, based on this analysis, we allow ourselves to rethink about the expected teaching profile, according to the formal curriculum, of the Geography undergraduate course from the Humanities School, through the necessary revision of the curricular design, especially of those "wefts" that allow the progress and education of the Geography professional in teaching competences, for the understanding of his own work and that this, consequently, improves the teaching practices of the discipline.

Keywords: curriculum; documental analysis; geography; teacher education.

Resumo

O presente artigo aborda a análise documental curricular de um curso de graduação de formação docente na universidade. Nosso objetivo com este trabalho foi analisar a estrutura do currículo formal, descrevendo os diferentes componentes didáticos-curriculares que o compõem e com especial ênfase nas prescrições referidas ao lugar das disciplinas da formação docente no currículo.

O método utilizado foi a análise documental, considerando como unidade de observação o Currículo da Licenciatura em Geografia da Faculdade de Humanidades da Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) do ano 2000, mediante bibliografia especializada e retomando a estrutura de mencionado método.

Como resultados, nos encontramos com que o formato do currículo da Licenciatura em Geografia encontra-se em ciclos organizados em momentos mutuamente excludentes, mediante três ciclos: instrumental, de formação profissional básica e de formação profissional em docência. Também reconhecemos que a tendência a este formato de currículo em ciclos foi o resultado de uma série de modificações do currículo, sendo esta última, a sétima versão do mesmo; e que as prescrições referentes ao lugar das disciplinas da formação docente no currículo se traduzem na menor carga-horária de matérias que contribuem à formação profissional docente.



Como conclusão, a partir desta análise, permitimo-nos repensar sobre o perfil docente que se espera, conforme o currículo formal da Licenciatura em Geografia da Faculdade de Humanidades, mediante a necessária revisão curricular, sobretudo daquelas “tramas” que permitam o progresso e a formação do profissional em Geografia em competências docentes, para a compreensão de seu próprio trabalho e que esta, consequentemente aperfeiçoe as práticas de ensino da disciplina.

Palavras-chave: currículo; análise documental; geografia; formação de professores.

Recepción: 16/05/2023

Evaluado: 17/05/2023

Aceptación: 18/05/2023

1 - A modo de introducción

El presente artículo es el avance de la tesis doctoral que se está llevando adelante por parte de uno de los autores y su aporte versa sobre la complementariedad de la técnica de análisis documental curricular, que se enmarca como una de las diversas instancias metodológicas, dentro de la estrategia biográfica – narrativa que se trabaja en dicha tesis, y que permite comprender los procesos de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido Geográfico de los profesores memorables del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste.

En este trabajo, pretendemos acercarnos al objeto de investigación, pero desde el análisis del Diseño Curricular del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, mediante bibliografía especializada y retomando la estructura del método de análisis documental, como orientadora de este primer acercamiento analítico.

El análisis recupera como unidad de observación el diseño curricular del año 2000 del Profesorado de Geografía, ya que este es el séptimo y actual plan de estudio de la carrera. Sin embargo, realizaremos una breve descripción del sexto plan de estudio del año 1983, retomándolo como punto de partida para comprender su evolución hasta el plan actual. Nuestros objetivos con este trabajo, fueron: observar la estructura del currículum formal, describir los diferentes componentes didácticos curriculares que lo componen y analizarlos en el marco de las bibliografías especializadas y sobre las prescripciones referidas al lugar de las disciplinas de la formación docente en el diseño curricular.

2 - El currículum como “trama”

El estudio sobre el campo curricular ha sido tan complejo e histórico, que la discusión sobre el origen del concepto data desde el siglo XVII, tal como lo trabaja el autor González Velazco (2016) evidenciando el recorrido y el proceso de construcción de la noción de currículum. Son diversos los autores y las autoras (Malagón Plata, 2009; Pinar, 2014; Uquilla, 2015; De Alba y Casimiro López, 2015; Osorio Villegas, 2017; Morelli, 2021) que han contribuido en los últimos años estudios que posibilitan comprender la complejidad del campo curricular, sus definiciones y sus transformaciones.

Como punto de partida, de este análisis curricular, debemos comprender inicialmente que entenderemos aquí al currículum como una síntesis de elementos culturales que conforma y determina a dicho documento, y que se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular (De Alba, 1995).

La autora mencionada en el párrafo anterior, reconoce que dicha síntesis, es un arbitrario cultural, que contiene de diversas maneras o modos de concebir a la propuesta, no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales.

Agrega, además, que el currículum se constituye en un horizonte ontológico-semiótico, a partir de la sobredeterminación (curricular) de esa compleja síntesis, a la cuál podríamos entenderla como un entramado de lo cultural con lo político y como un dispositivo educativo de poder y saber acorde con la tendencia de la configuración contextual en el cual se inscribe dicho dispositivo (De Alba, 2015).

En este sentido, se evidencia cómo las políticas curriculares interpelan a las personas hacia los que se dirigen; una vez transformada en currículum, tiene efectos sobre el aula, efectuando un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos sujetos, excluyendo a otros, construyendo así sus propios saberes, competencias, éxitos y fracasos (Da Silva, 1999).

Cabe aclarar, que cuando hablamos de políticas curriculares, estamos hablando de un proceso de selección y de producción de saberes, visiones del mundo, habilidades, valores, símbolos y significados -por lo tanto, de culturas- capaz de instituir formas de organizar lo que se ha escogido, volviéndolo apto para ser enseñado (Lopes, 2004).

En términos de Perrenoud (2012) aquí se trabaja con el currículum formal, que se entiende como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con sus finalidades y condiciones tanto académicas como administrativas, representadas en un documento como el diseño curricular.

Entendemos, que el campo curricular no se concibe solo desde sus aspectos estructurales- formales, sino que también se complementa con el desarrollo procesal-práctico de un currículum, ya que es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas (De Alba, 1995). Sin embargo, y sólo con fines de abordar inicialmente esta temática para el presente artículo, nos detendremos en el diseño curricular de una carrera y los componentes que lo constituyen.

Por ello, siguiendo con los aportes de Perrenoud (2012), entendemos que este diseño curricular pretende encauzar lo que se debe enseñar (con fuerte carácter prescriptivo) el cual,

[...] solo proporciona la trama a partir de la cual los maestros elaboran un tejido compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas, que tratarán de inculcar. Para pasar de la trama al tejido, el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de reinención, explicitación, ilustración, reformulación y concreción del currículum formal (Perrenoud, 2012, p.2).



El análisis que proponemos en este trabajo, es sobre desandar esa “trama” y no sobre el “tejido” en términos de Perrenoud (2012). Decidimos utilizar la referencia del análisis con el verbo transitivo “desandar” porque implicó para nosotros recorrer retrocediendo el camino andado, volver a mirar en detenimiento solo en el currículum formal, lo prescriptivo, es decir, sobre lo que la universidad pretende con este diseño curricular y sobre los aspectos estructurales formales del mismo.

El análisis al estar centrado en la “trama” del diseño curricular de una carrera de grado, se enmarca en lo que el autor González Velazco (2016), define como currículum universitario -contexto que recuperamos para este análisis - que puede ser comprendido desde dos lados

[...] por un lado, de ordenamiento, de selección más o menos crítica de conocimientos específicos disciplinares, fragmentados y secuenciados para ser aprendidos por otros a través de un recorrido denominado plan de estudios y plan de formación, y, por el otro, del desarrollo, a través de diversos mecanismos, de competencias personales y disciplinares basadas en una propuesta valorativa explícita en el Proyecto Educativo Institucional (González Velazco, 2016, p. 26).

Por lo expuesto, nos interesa centrarnos en el diseño curricular universitario, que nos permite reconocer inicialmente la formación que se espera a partir de las diversas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico -didácticas específicas, como así también la intención que toma la enseñanza y su inscripción en el conjunto de las manifestaciones curriculares prescriptas, que “dejan huellas” en la formación de los sujetos, en sus vínculos y en la institución toda (Coscarelli, 2017).

El motivo por analizar el currículum universitario y no cualquier otro, desde los aspectos formales - estructurales, es porque, en primer lugar, nos ayuda a comprender “[...] la propuesta académica creada por una institución universitaria en la que se definen los componentes de una carrera cuyo cursado completo y acreditación permite obtener una titulación [...]” (Steiman, 2018, p. 155). Y, en segundo lugar, porque el currículum universitario, “[...] se deja permear por estos acontecimientos, y va por un camino de mayor complejidad reafirmando su identidad en el campo científico que plantean la densa relación con otros saberes [...]” (Morelli, 2017, p. 77).

Por todo lo mencionado anteriormente, acordamos que la existencia de un conocimiento profesional propio de la tarea o actividad docente específica de una ciencia como la Geografía, enmarcada en las definiciones curriculares, nos lleva a indagar sobre cuáles son las características que se identifican en la “trama” del Diseño Curricular del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste.

2.1. La propuesta de formación docente en Geografía en la Facultad de Humanidades de la UNNE

La Facultad de Humanidades inició sus actividades el 07 de abril del año 1958, en ese momento se la denominaba Escuela de Humanidades y pasó a integrar a la Universidad Nacional del Nordeste. Dos meses más tarde del mismo año de inauguración de la



Escuela de Humanidades, se estructuró el Departamento de Geografía, en lo referente a docente e investigación.

Luego de nueve años de funcionamiento del departamento se crea en el año 1967 el Gabinete de Geografía; pasando un año de su creación, es decir en 1968, se transforma dicho gabinete en el Instituto de Geografía. Sin dudas, los diferentes momentos históricos y sociales fueron atravesando estas instancias de institucionalización del Departamento de Geografía y las ofertas educativas que lo constituían.

En referencia a los 40 años de recuperación de la democracia, nos interesa detenernos en los últimos dos planes de estudios para explicar cómo llegamos al diseño curricular del año 2000 que utilizamos para este análisis. El primero se refiere al diseño curricular del año 1983, en pleno retorno a la democracia y el diseño curricular del año 2000 que fue el séptimo y actual plan de estudio.

En cuanto al Diseño Curricular del año 1983 se estructuraban los niveles, contenidos, etc. para las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Geografía, las cuales compartían hasta el cuarto nivel las asignaturas y en el quinto nivel se diferenciaban por asignaturas de índole investigativas, como seminarios disciplinares y las de carácter metodológicos junto a la tesis.

Nos gustaría detenernos, sin embargo, en el diseño del Profesorado en Geografía, constituido por dos propuestas de formación para ese momento: el de “Profesor de enseñanza media en Geografía” (título intermedio) y el de “Profesor en Geografía”.

La propuesta curricular del “Profesor de enseñanza media en Geografía”, se estructuraba en cuatro niveles para el/la graduado/a. Contaba con el total de veintidós asignaturas (de los cuáles solo tres eran pedagógicas). Sus incumbencias se definían por la enseñanza de la especialidad en el nivel medio del sistema educativo nacional y el asesoramiento pedagógico, profesional y técnico de la especialidad en el mismo nivel.

Por su parte, la propuesta de “Profesor en Geografía”, estructurado en cinco niveles y un total de veintisiete asignaturas (en diferencia al título intermedio aquí se sumaban dos asignaturas sociales y tres seminarios del campo disciplinar). Sus incumbencias eran sobre la enseñanza de la especialidad en todos los ciclos del sistema educativo nacional y de asesoramiento pedagógico, profesional y técnico de la especialidad.

Transcurrieron aproximadamente 17 años de labor, en la que los planes de estudios mencionados fueron organizándose, profundizándose y reordenando contenidos, ciclos, etc. motivos por los cuáles se discutió y se aprobó el séptimo plan de estudios en el año 2000, cuyos objetivos son de superación y elevación profesional de los graduados.

En el diseño curricular del año 2000, el título de graduado pasó a ser solamente uno, denominado “Profesor en Geografía” con cinco niveles de cursado y una duración teórica de la carrera de 5 años.

Se suman al desarrollo de los cinco niveles del diseño curricular del año 2000, dos instancias de viajes de estudios de carácter obligatorio y los trabajos de campos de las diferentes asignaturas.

Son incumbencias del/la graduado/a, según este diseño curricular, la de ejercer la docencia en los niveles terciarios, universitarios, en los ciclos de la E.G.B. y Polimodal en las áreas correspondientes a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Además, podrá



brindar asesoramiento pedagógico y técnico de la especialidad, integrar equipos de docencia e investigación inter y multidisciplinar. También podrá prestar servicios a terceros: como capacitación y perfeccionamiento.

Logramos observar, que en la transición del plan de estudio del año 1983 al del año 2000, además de la unificación del título de graduado/a y la complementariedad de los niveles, solo ocho asignaturas fueron modificadas en su enunciación y formaron parte de asignaturas con equivalencias de plan a plan.

3 - Desandar la trama curricular a partir del análisis documental

Tal como mencionamos en la introducción, este trabajo presentado es producto del avance de la tesis doctoral de uno de los autores. Dicha tesis aborda su objeto de estudio desde la estrategia metodológica biográfica - narrativa, abordando “[...] comprensivamente la propia vida de una persona, a través de una narrativa que reconstruye tanto la historia personal, como la profesional” (Alfaro y Guiñez, 2018, p. 126), donde se asumen los procesos de construcción de conocimiento docente, en este caso del Profesorado en Geografía.

Desde la metodología biográfica - narrativa, fuimos indagando sobre lo que forma parte de la vida personal y profesional a partir de la propia mirada de los profesores memorables, dando lugar así a que emerja su propia identidad (Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015). Así mismo, dicha estrategia, contiene como característica fundamental permitir un análisis intensivo, particularizando en un tema dentro del contexto geográfico determinado, identificado por una delimitación “natural” que requiere múltiples fuentes de información (Martínez Sánchez, 2000). Por ello, a partir de la estrategia metodológica planteada y el enfoque cualitativo en la que se enmarca, se trabajó con entrevistas, complementando con instancias de observaciones de clases y particularmente con análisis de la documentación curricular.

Para esta oportunidad, decidimos compartir el trabajo realizado con el análisis documental, tomando como unidad de observación el Diseño Curricular del año 2000, del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades - UNNE. El motivo de la selección se basó en que es el último y actual diseño curricular, presentando mayor complejidad e información sobre el mismo. Dijk (1980) explica que, durante este proceso de análisis, entran en juego las estructuras discursivas y los significados, por un lado, y las representaciones mentales como son el conocimiento general y los modelos específicos subjetivos, por el otro.

Con dicho análisis, podemos estudiar la forma, la organización y la estructura textual en términos de Fairclough (1995), que requieren una atención en todos los niveles, sobre todo dentro de un programa o proyecto curricular como el utilizado en este análisis, que se encuentra “[...] en torno a una situación vinculada a un problema y posibilita elegir los procesos necesarios para generar o cualificar las capacidades profesionales que se pretenden desarrollar” (Sarmiento y Tovar, 2007).

De este modo, analizar el diseño curricular nos permite reconocer entonces, la superficie textual del documento, como lo sostiene Saussure (1916) evidenciando desde un punto

de vista estático, un corte temporal y determinando, cuáles son las pautas que lo estructuran.

Inicialmente como proceso del análisis documental curricular, hemos revisado el contenido del documento, y fuimos encontrando diferentes componentes los cuáles para sistematizarlos, hemos utilizados interrogantes que permiten estructurar la intencionalidad expresada en dicho documento como respuestas o explicaciones y las agregamos con su número de orden en el documento analizado. A continuación, se presenta la Tabla 1 donde se sistematizó dicha información:

Tabla 1

Interrogantes de análisis sobre el documento curricular

Interrogantes de análisis sobre el contenido del documento	Número y componente curricular
¿Por qué?	2.Fundamentación 19.Régimen de transición con planes de estudios anteriores
¿Para qué?	8.Campo Profesional. 9.Perfil del egresado; 10.Alcances del título; 12.Objetivos generales de aprendizaje a nivel plan de estudio 13.Objetivos de aprendizaje según estructura curricular adaptada
¿A quiénes?	7.Requisitos de ingresos
¿Cómo?	11.Estructura curricular. 3.Carga horaria total y formatos curriculares; 4.Número total de asignaturas 5.Duración de la carrera 6.Identificación del nivel de la carrera; 14.Distribución del total de asignaturas según la estructura curricular adaptada
¿Qué?	15.Presentación de cada asignatura: Contenidos mínimos/competencias, modalidad de dictado, carga horaria, duración del dictado, etc

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, hemos procedido a organizar la información del documento considerando el formato curricular que integra la propuesta. De este modo se agrupó en ciclos y dentro de ella se especifican los niveles que la conforman, como así también, los espacios curriculares y la carga horaria. A continuación, se presenta la Organización en Ciclos del Profesorado en Geografía (Tabla 2):

Tabla 2

Organización en ciclos del Profesorado en Geografía

Diseño Curricular del Profesorado en Geografía		
Primer Ciclo: Inicial	Segundo Ciclo: Intermedio	Tercer Ciclo: Superior



Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	
Instrumental	Formación Profesional Básica			Formación Profesional en Docencia	
7 (siete) Espacios Curriculares	7 (siete) Espacios Curriculares	7 (siete) Espacios Curriculares	7 (siete) Espacios Curriculares	3 (tres) Espacios Curriculares *incluye viajes de estudios obligatorios	
480 hs	624 hs	600 hs	576 hs	336 hs	* 150 hs viaje + 50 hs trabajo de campo
Total, de 480 hs	Total, de 1800hs			Total, de 336 hs + 200hs extracurricular	
Duración teórica de la carrera: 5 años, 31 asignaturas, 2816 hs					

Fuente: elaboración propia

4 – Algunas aproximaciones del análisis documental curricular

4.1. Tendencia, formato y estructura del diseño curricular del Profesorado en Geografía

Inicialmente, podemos identificar que el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades (UNNE) presenta un formato de currículum en ciclos (Camilloni, 2016) es decir, que se organiza en momentos mutuamente excluyentes mediante los ciclos instrumental, de formación profesional básica y la formación profesional en docencia.

Los ciclos se pueden describir como etapas sucesivas de formación y cuentan con sus propios objetivos o características propias:

- **Ciclo instrumental:** Introduce a los estudiantes a los campos disciplinares, desarrollando conocimientos y técnicas básicas para el aprendizaje de los contenidos y su aplicación en los ciclos posteriores. Las asignaturas que la conforman son: Introducción a la geografía; Técnicas en Geografía I; Geomorfología I; Idioma moderno; Normativa Castellana; Matemática aplicada; Introducción a la computación.
- **Ciclo de Formación Básica:** Desarrolla los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia geográfica, posibilitando su aplicación a las interrelaciones (hombre-medio- sociedad) en la organización del espacio geográfico. Las asignaturas que la conforman son: Climatología; Geomorfología II; Hidrografía marina y continental; Biogeografía y geografía ambiental; Sensores remotos; Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje; Teoría de la Educación; Geografía de la Población; Geografía Económica y Política General; Geografía urbana y agraria; Historia económica y social argentina; Técnicas en geografía II (SIG); La institución escolar y los grupos en la educación. Teoría y métodos de la investigación; Didáctica; Geografía Argentina; Geografía de América; Geografía Europa y Asia; Geografía de África y Oceanía; Tecnología Educativa.



- **Ciclo de Formación Profesional en Docencia:** Profundiza y aplica todos los conocimientos adquiridos (teóricos, prácticos y metodológicos) de la ciencia geográfica en la docencia e investigación. Las asignaturas que la conforman son: Seminario de investigación del nordeste argentino; Didáctica especial y pasantía; Seminario de deontología profesional.

También reconocemos que la tendencia hacia el currículum en ciclos, ha sido el resultado de una serie de modificaciones del diseño curricular, siendo esta última, la séptima versión del mismo. Su justificación radica en que "[...] a fines del siglo XX los problemas espaciales y la relación hombre - naturaleza, esencia misma de la Geografía, ha adquirido una nueva dimensión y dinamismo dentro del campo Geográfico" (Universidad Nacional del Nordeste, 2000, p. 1) razones que tiene que ver con los cambios en el mundo, con cómo estos afectan la disciplina y la relación con el conocimiento.

Consideramos que su modificación se sustenta en una respuesta a lo que Camilloni (2016) sostiene sobre estas modificaciones curriculares, donde nos invita a preguntarnos con claridad qué es lo que pretendemos solucionar e identificar y cuáles son nuestros problemas más importantes a resolver cuando modificamos el currículum.

4.2. Prescripciones referidas al lugar de las disciplinas de la formación docente en el diseño curricular del Profesorado en Geografía

Inicialmente evidenciamos que el ciclo instrumental es común a la carrera de Licenciatura y Profesorado en Geografía; por ello, aquí se pretende ofrecer una formación general y básica para la formación. Si bien en esta oportunidad no es objeto de estudio el diseño curricular de la Licenciatura, es menester aclararlo.

En cuanto al ciclo de formación básica, la orientación hacia el profesorado se hace presente ya con el treinta por ciento de las materias (seis de veinte) son específicas de la formación profesional docente entre ellas la Didáctica, Tecnología Educativa, Teoría de la Educación entre otras tres más, que pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación, lo cual nos lleva a plantearnos cuán adecuadas a la disciplina profesional están en sus propuestas de enseñanza.

Por último, en el ciclo de formación profesional en docencia, también se observa que solo dos asignaturas forman parte de dicho campo, en las cuáles una específicamente es del campo de la práctica docente denominada "Didáctica especial y pasantía", dictada en el último año de la carrera y perteneciente al Departamento de Geografía.

En síntesis, sólo ocho de treinta y una asignaturas, son vinculantes al campo específicamente de la docencia, las cuales en cuestiones de tiempo se traduciría a una carga horaria que destina el veinticinco por ciento de las horas a la formación profesional docente, permitiéndonos reflexionar si ¿es suficiente esta carga horaria para el desarrollo de la especificidad docente en su trayecto de formación y con relación a las competencias propia de la tarea docente que adquiere el estudiante del Profesorado en Geografía?

5. A modo de conclusión



Al analizar estas prescripciones referidas a la organización y estructuras del diseño curricular, con la secuenciación y duración de los estudios de la carrera, entendiendo que solo nos detenemos en aspectos estructurales formales (De Alba, 1995), en este caso de la disposición oficial como el diseño curricular del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades (UNNE), se puede inferir que hay una mayor concentración tanto de espacios curriculares y experiencias prácticas propias del campo disciplinar geográfico desde el primer y hasta el segundo ciclo con la mayor carga horaria.

Por su parte, las experiencias, las asignaturas y la formación profesional en docencia, se puede inferir que es inferior o menor, con relación a la carga horaria y a las manifestaciones curriculares prescriptas, que podrían profundizar la formación docente de los sujetos, en sus vínculos y en la institución toda (Coscarelli, 2017).

Además, este “desandar” la “trama” curricular del Profesorado en Geografía y las lecturas trabajadas, nos permitieron pensar que las modificaciones curriculares operan como instrumentos adecuados para movilizar la retórica del cambio, pero son vulnerables a la hora de modificar sustantivamente la cotidianidad de la acción pedagógica.

Advertimos que para seguir profundizando este análisis, también debemos atender a los aspectos procesales-prácticos (De Alba, 1995), ya que por un lado tenemos la propuesta curricular que se materializa en este diseño curricular, elaborado por la Facultad de Humanidades (UNNE), que pretende organizar una carrera, el trabajo docente y la trayectoria estudiantil (ciclos, cantidad de materias, contenidos mínimos de cada materia, carga horaria, correlatividades, etc) y por el otro lado, enfatizamos que es importante sumar acciones de observaciones en el aula o la puesta en acto del mismo, para contrastar también con las prácticas encarnadas en las aulas por docentes y estudiantes para analizar los alcances de esta propuesta.

En términos de Perrenoud (2012) podríamos detenernos en el currículum real en una investigación a futuro, ya que ahí se evidencian un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes, observando el juego de la negociación entre docente y alumnos, mucho más frecuentemente, a modo de confrontación, sobre lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña determinado contenido que no siempre se condice con “los contenidos mínimos” o la “carga horaria” destinada a cada materia/espacio curricular.

También en términos de Camilloni (2001), se puede pensar lo anteriormente expuesto, enfatizando que el currículum ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el “currículum en acción”; el currículum que se lleva efectivamente a la práctica.

En síntesis, a partir de este análisis, nos permitamos repensar sobre el perfil docente que se espera de la formación del Profesorado en Geografía, mediante el diseño curricular, como alentador, de aquellas “tramas” que permitan el progreso y la formación del profesional en geografía en competencias docentes, para la comprensión de su propia labor y que esta, consecuentemente perfeccione las prácticas de enseñanza de la disciplina (Camilloni, 2006).

Referencias bibliográficas

- Alfaro, W. y Guiñez, C. (2018) Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 5 (5) pp. 123 – 133. Recuperado de:
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3058/3154>.
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular: aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS.
- Camilloni, A. (2006). *Notas para una historia de la Teoría del currículo*. Buenos Aires: OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9, pp. 59 -87.
- Coscarelli, M.R. (2017). Currículum e institución. En: Pico, S. y Orienti, N. (2017). *Didáctica y Currículum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: Edulp.
- Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- De Alba, A. (1995). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En: De Alba, A., y Casimiro Lopes, A. (Coord.) (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dijk, T. V. (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Fairclough, N. (1995). General introduction. En: Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman. [Traducción española de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez) Buenos Aires: UBA].
- González Velazco, J.M. (2016). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista CON-CIENCIA*, 4(1), pp.19-31.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: ¿continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), pp. 109 -183.
- Malagón-Plata, L. A. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y educadores*, 12(1), pp.11-27.
- Martínez Sánchez, A. (2000) El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. En Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación cualitativa*, 2(2), pp.68-82.
- Morelli, S. (2021). *El porvenir de las políticas curriculares. Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima*, (26), pp. 140-151.



- Perrenoud, P. (2012). El currículum real y el trabajo escolar. En: Alonso, R., Linuesa, M., Perrenoud, P., y Sacristán, J. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum* (Vol. 132). Madrid: Narcea Ediciones.
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*. 19 (2). pp. 43-49.
- Sarmiento, P. y Tovar, M. C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, (38) 4 (2), pp. 54 - 63.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger. Lausanne/París: Payot. [Traducción española de Amado Alonso: Curso de Lingüística General. Losada. Buenos Aires. 1971].
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad Nacional del Nordeste (1983). *Plan de estudio del Profesorado de Geografía*. Resolución N°991/83. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste
- Universidad Nacional del Nordeste (2000). *Plan de estudio del Profesorado de Geografía*. Resolución N°184/99. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste
- Uquillas, M. S. (2015). Acercamiento al currículum. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 4, pp. 8-15.

Notas

¹Doctorando en Educación por la UNSE. Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior por la UNTREF. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNNE. Profesor Adjunto del “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” y Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura “Evaluación” de la Facultad de Humanidades (UNNE). Mail: marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar

²Magister en Tecnología de la Educación por la Universidad de Salamanca, España. Profesora en Ciencias de la Educación graduada en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Docente investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Directora del grupo de investigación “Conocimiento y Formación Docente” – CyFOD -. Profesora Titular de Didáctica General y Profesora Titular de “Teoría Curricular” de la Facultad de Humanidades (UNNE). Directora de las Especializaciones Interinstitucionales en “Docencia Universitaria” (UNNE – UNSE – UNAF) Mail: mtalcala@gmail.com

Institución de afiliación: Universidad Nacional del Nordeste.



VIVÊNCIAS E CRÍTICAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE BNCC E PNA: OLHARES SOBRE CURRÍCULO CONDENSADO PÓS PANDEMIA.

EXPERIENCES AND CRITICISM IN TIMES OF BNCC AND PNA:
PERSPECTIVES ON POST-PANDEMIC CONDENSED CURRICULUM.

EXPERIENCIAS Y CRÍTICAS EN TIEMPOS DE BNCC Y PNA: PERSPECTIVAS
SOBRE EL CURRÍCULO CONDENSADO POSPANDEMIA.

André Luis de Abreu Oliveira¹

Raquel Falcão²

Patricia Raquel Baroni³

Resumo

Este texto tem por objetivo desenhar o currículo vivido dentro de uma escola localizada no município de Nova Iguaçu, na Baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro, Brasil no que se refere à construção de uma matriz de Conteúdos Prioritários lançada pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de dirimir os efeitos do afastamento dos alunos, em face ao ensino remoto imposto pela pandemia de COVID19. O artigo se concentra não apenas na recepção e críticas a este documento, como de fato, nas artesias pensadas e exercidas pelas vozes que são trazidas do chão da escola que costumam ser silenciadas pelas forças políticas que insistem em não reconhecer toda a força transformadora que a escola pública emana.

Palavras-chave: Currículo, Narrativas, Pós- pandemia.

Abstract

This text aims to outline the curriculum lived within a school located in the municipality of Nova Iguaçu, in the Baixada Fluminense region of the State of Rio de Janeiro, Brazil, with regard to the construction of a matrix of Priority Contents launched by the Municipal Secretary of Education with the objective of reducing the effects of the removal of students, in view of the remote teaching imposed by the COVID19 pandemic. The article focuses not only on the reception and criticism of this document, but, in fact, on the crafts thought and exercised by voices that are brought from the school floor that are usually silenced by political forces that insist on not recognizing all the transforming force that the public school emanates.

Keywords: Curriculum, Narratives, Post-pandemic.

Resumen

Este texto tiene como objetivo esbozar el currículo vivido dentro de una escuela ubicada en el municipio de Nova Iguaçu, en la región de Baixada Fluminense del Estado de Río de Janeiro, Brasil, con respecto a la construcción de una matriz de Contenidos Prioritarios lanzada por la Secretaría Municipal de Educación con el objetivo de reducir los efectos de la remoción de estudiantes, ante la enseñanza a distancia impuesta por la pandemia

del COVID19. El artículo se centra no sólo en la recepción y crítica de este documento, sino, en realidad, en el oficio pensado y ejercido por voces que se traen desde el suelo escolar y que suelen ser silenciadas por fuerzas políticas que insisten en no reconocer toda la fuerza transformadora. que emana la escuela pública.

Palabras clave: Currículo, Narrativas, Pospandemia.

Recepción: 04/04/2023

Evaluado: 10/04/2023

Aceptación: 24/04/2023

1- Por Um Currículo Escolar Em Um Cenário Pós Pandemia

A estruturação da atual Base Nacional Comum Curricular⁴ publicada em 2017 e popularmente conhecida como BNCC com seus críticos ferrenhos e entusiastas admiradores, foi e por sinal de sua importância continua sendo analisada, debatida, combatida e resguardada. Da mesma forma, a Política Nacional de Alfabetização⁵ (PNA) instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 baila no mesmo ritmo e atinge diretamente as ações das escolas de ensino fundamental, haja vista a sua importância como pedra fundamental no tocante ao desenvolvimento do aluno, seja por aquilo que ficou descrito, seja pelas ausências propositais do que não é exposto.

A importância do debate nas construções destes documentos é extensivamente feita em outros trabalhos, não sendo portanto, a intenção deste questioná-los. De fato, os ecos desses textos são apresentados logo no início desse artigo, uma vez que a realidade vivenciada durante e após a pandemia de covid 19⁶, exige da escola uma adaptação ao novo e ao que é imposto especialmente a escola pública uma vez que o afastamento físico é deveras limitante ao desenvolvimento das atividades escolares para atores envolvidos na educação das camadas populares.

Tendo como pilares estruturantes estes dois documentos acima, a Matriz de Conteúdos Prioritários da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu - a falta de referência neste ponto será melhor esclarecida a frente- é propagandeada como norte, no que se refere a construção do itinerário que visa minimizar os danos trazidos após quase dois anos de afastamento físico dos alunos das unidades escolares apresentando uma série de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, consideradas essenciais para aquele o aluno que está matriculado em algum ano do ensino fundamental, pois enquanto proposta curricular está organizada sequencialmente do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e ainda considera também a educação infantil de quatro e cinco anos.

Nesse sentido, ela se apresenta como uma matriz curricular que tenta orientar as práticas desenvolvidas dentro das unidades escolares numa espécie de corrida, onde a otimização do tempo se faz necessário, em favor do desenvolvimento do corpo discente. Ainda refletindo sobre este objetivo, é importante destacar que nos anos de 2020 e 2021 em virtude da aplicação dos modelos remoto e híbrido⁷ de aulas, os alunos passaram por progressão continuada, ou seja, o déficit de desenvolvimento causado pelo afastamento é somado a essa perda do tempo cronológico do(a) aluno(a), uma vez que não existe mágica amplamente conhecida, infelizmente, capaz de fazer o relógio andar para trás.

Em Nova Iguaçu, município onde está situada a escola básica cujas vozes contornam esta produção em função das medidas de isolamento por conta da extrema necessidade da

preservação das vidas humanas, os alunos tiveram suas aulas presenciais suspensas como medidas de evitar aglomerações e, por conseguinte, evitar a propagação do vírus de março de 2020 a outubro de 2021.

As crianças matriculadas nesta rede municipal de educação infantil e básica tiveram aula apenas em sistemas remotos variados conforme as possibilidades de cada unidade escolar. Por redes sociais, blogs, whatsapp ou até mesmo fazendo uso do sistema de entrega e recolhimento de cadernos e apostilas. Diante disto é inegável pensar que tanto tempo afastados da convivência no espaço escolar, não criasse severas lacunas no desenvolvimento especialmente dos pequeninos. Portanto era de primeira urgência uma revisão curricular, ainda mais se considerarmos que por conta da calamidade, todos os alunos participaram de uma progressão continuada nos dois anos.

Portanto, destacamos um importante alerta aqui, tomando as palavras de OLIVEIRA e SUSSEKIND, 2019 pois com o resultado eleitoral de 2018, o tsunami de fortes tendências conservadoras e fundamentais que nasceu da fenda profunda de um Brasil colonial, patriarcal, fundamentalista e capitalista foi e continua sendo um fenômeno globalizado que se apresenta articulado, mas que qualquer generalização se mostra simplista ou ingênua. E essa ingenuidade mediante a esta força estranha que gostaríamos de salientar, especialmente tocante numa particularidade do documento que também iremos revelar um pouco mais a frente neste ensaio.

Portanto, estar atento às faces locais tenciona ainda mais as forças ocultas dispostas a tornar minúsculas as ações desenvolvidas nos cotidianos escolares, no tocante à questão de práticas democráticas.

Para retratar melhor tais questões, é importante expor que cabia às professoras receberem em 2022 uma criança no segundo ano do ensino fundamental, que só havia frequentado presencialmente a escola em fevereiro e março de 2020 na educação infantil, pouco além do período de adaptação à rotina escolar, que acontece durante o mês de fevereiro, como também era de sua responsabilidade, saber lidar com todos os pormenores desse retorno em uma corrida onde o “prioritário” vinha de fora da sala de aula. Nisto surge o questionamento: É coincidência ou ingenuidade que o retorno ao presencial seja orientado para reprodução e não uma atuação propositiva das educadoras, frente às necessidades e particularidades de seus estudantes?

Porque o que é considerado importante no currículo e imposto aos professores e professoras no município em questão, não traz abertura para os saberes cotidianos docentes? Essa implementação autoritária busca deixar de fora a riqueza da vida real que acontecem nas escolas (GARCIA e REIS e BARONI, p.85, 2020) que se porventura forem vistas ou validadas podem desestabilizar a hegemonia oculta que permeia os documentos oficiais e os seus instrumentos de controle tal como é o currículo.

Retrato feito e ditadas as regras do jogo imposto às unidades escolares iguaçuanas, gostaríamos de apresentar o lado taciturno do documento - mais uma vez observando nosso alerta anterior. Sua redação é sombria uma vez que conceitualmente reside numa pontiaguda contradição, pois a autoria do texto documental é desconhecida ainda que tome como referência a BNCC e a PNA. Soma-se a isto as questões de diagrama, o texto não apresenta um autor, um colegiado, um grupo de trabalho responsável por sua produção. Nasce portanto, sem responsáveis ou idealizadores, porém com uma ideologia muito familiar ao corpo docente, onde sua voz costumeiramente é esquecida. É

importante anunciar também que a matriz não apresenta nenhuma introdução ou justificativa que o caracteriza enquanto proposta curricular ou apresente sua justificativa.

Cada um em sua escola, após o retorno híbrido – sim, em 2021 conforme dito anteriormente à volta às aulas só aconteceu de forma híbrida, onde as turmas foram divididas em três grupos e o(a) estudante passava uma semana na escola com o grupo reduzido e duas semanas em casa apenas com as apostilas e demais formas de ensino remoto - recebeu a matriz referente ao ano de escolaridade já pronta, elencados os conteúdos que foram considerados prioritários tendo como referência a BNCC e a PNA.

1.1 Descaminhos Desnecessários

Num exercício imaginativo, convidamos a reflexão sobre a autonomia e boa vontade de uma professora ao receber esse tipo de documento no qual “*alguém*”, lhe diz o que é importante ensinar para os alunos, que são desconhecidos a ambos, neste novo cenário pós pandêmico com toda a fragilidade e esgarçamento do tecido social à mostra. Trazemos esse destaque no discurso de apresentação do texto ao grupo docente acompanhado, as reações das professoras frente a esse mútuo desrespeito:

“A orientadora remotamente, por ambiente virtual, conversando com as professoras anuncia: Gente chegou da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) a MCP – Matriz de Conteúdos Prioritários- mandei já para o e-mail de vocês, alguém abriu?”

“Ah, FLORZINHA euabri. Meu sonho era que alguém inventasse um jeito mágico de ensinar aquilo que os alunos não sabem e não querem aprender. Isso pra gente não é novidade, novidade seria alguém da SEMED acreditar que aluno sem saber nada é novidade pra gente.”

“Ver o que a SEMED mandou? Eles por acaso viram minha listagem? Na mesma turma tem três alunos com CID⁸, dá pra ter um em cada semana. *Divertidamente*⁹ né? Cadê o respeito à portaria de matrícula. Ninguém liga pra nada, aposto que até a capa é cópia de alguém”

“Mas amada, a gente teve de mandar alguma coisa além do relatório? Não vi não. Me avisa, se eu estiver devendo.”

Essa ausência de representatividade no documento, corrobora com a falta de credulidade que o mesmo tem acerca da importância daquilo que, em tese, deveria fazer. A coerência nos diz que fundamentalmente, uma Matriz de Conteúdos Prioritários deveria no mínimo dialogar com as experiências docentes e ser orientada por ela, para que a mesma faça sentido na vida real. E o último relato ilustra bem esse oceano de distância, pois ao questionar a orientação, supomos que a professora também denuncia - mesmo que de forma irônica - que não teve nenhuma participação na elaboração de um documento que se diz “prioridade” em sua rotina, por qual motivo então deveria ser obrigada a submeter-se a tal? Nessa re(existência) percebemos um compromisso puro de habitar a educação onde a prioridade seja a preservação da vida, conforme podemos admirar na força desse relato:

“Agora imagina a gente discutir agrupamento pro ano que vem, sem considerar essas disparidades. Se a gente tivesse a coragem de usar só a matiz que “eles” enviaram. Coitados dos alunos. Educação do povo não passa de pão e circo pra essa gente, por isso que dão esse cartão alimentação, pra ensinar pro povo que escola só serve pra isso”

E apesar do descompasso com relação a educação do povo, o olhar atento aos cotidianos escolares revela uma prática pulsante no sentido oposto ao anteriormente evocado na Matriz de Conteúdos Prioritários, isto porque são reconfigurados currículos *vividopraticados*¹⁰ impregnados de *saberesfazeres* docentes que vão em direção a uma educação democrática crítica e viva que verdadeiramente busca uma justiça social, desvelando o preconceito e a desigualdade estrutural que conduz nossa sociedade. Sobre isto, gostaríamos de expor o relato desta professora, após uma conversa com seus alunos.

“Garota hoje eles estavam demais, é esse negócio de tictoc, a gente estava fazendo uma lista de profissões aí mostrei uma mulher na construção civil. Garota pra que...Não pode é coisa de homem vai machucar, quem vai fazer unha agora... Um machismo estruturado sabe? Mas foi difícil! Pra que todos começassem a perceber que podem fazer da vida aquilo que quiserem desde que esteja dentro do campo da legalidade.”

No discurso, podemos vislumbrar o quão rica e potente foi essa aula para além do conteúdo proposto, pois o currículo *vividopraticado* trouxe novos olhares e alternativas para a trajetória de vida desses alunos(as) ampliando as percepções que os mesmos têm de si ou do que podem ser ou não no futuro. Essas revoluções subalternas acontecem justamente nessa tênue área que tenciona os limites impostos pela lógica abissal estruturada pelo capitalismo (PRECIADO, 2019) evocando vozes, presenças e possibilidades que antes eram silenciadas.

Dessa forma o mergulho no cotidiano escolar se declara propositivo para muito além do que esse epistemicídio autoritário de documentos que não se contextualizam enquanto proposições. E quando anunciam as práticas que visam justamente à superação dos abismos reais, a escola revela seu lado democrático e é essa vertente que tanto temem as forças nefastas que insistem em reduzir sua potência a um local reprodutor de ideologia dominante. Neste sentido, tudo aquilo que cresce ao largo dos nossos olhos, ao menos no que toca à nossa subjetividade, é inexistente.

Assim, acreditamos que cessar essa ruptura tão perversa só é possível se tomarmos a força de múltiplas narrativas como sustento de nosso diálogo, numa vista para a ecologia dos saberes (SANTOS,2007). Que ao ser considerado numa perspectiva horizontal, multiplica exponencialmente outras metodologias que pulsam inteligibilidades tecidas com e no cotidiano e por isso eficazes aos cotidianos.

Essa é potencialidade extraordinária trazida pela fonte narrativa se considerada a perspectiva da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares. Por isso a articulação deste ensaio consiste em não apenas descrever como a recepção deste documento é feita nas escolas, mas também em como os(as) professores(as) de fato regem esse currículo mediante esse novo cenário.

Portanto, em um dia chuvoso no final da tarde, exausta a professora regente das turmas de Educação infantil com cinco anos, corre no intervalo entre a entrada e saída das turmas para a máquina copiadora e ao retomar o fôlego desabafa:

“Está escrito lá no manual “deles” - *achamos importante destacar a despeito da regra gramatical que todas as vezes que se toca no documento ele é marcado com o pronome deles, no masculino, ou seja, dos outros que não somos nós*- “que a construção do respeito ao espaço privado deve promover a segurança sanitária. Gente a criança não tem porta em casa, eu disse porta! Vai ter segurança sanitária de lavar a mão? Não tem água. Ah por favor, parem de querer inventar a roda quadrada!”

Entre risos e acenos sua revolta é coletivamente abraçada por todos que ali atentamente a ouviam e ainda que exista uma longa série de tensões que essa fala apresenta, é inegável a concretude deste argumento: a Matriz de Conteúdo Prioritários de Nova Iguaçu ao não comungar com o corpo docente das unidades escolares onde será executada, busca silenciar tais contradições e isto não é um traço meramente ingênuo. Ditatorial, revela não se debruçar nem sobre a realidade das crianças e menos ainda ter compromisso com as propostas de trabalho das *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) em questão, que no caso são as professoras da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental que aspiram em suas falas por uma educação cidadã, ao contrário, ignora conforme revela CERTEAU (1994) suas capacidades criativas.

Ao contrário, ignora conforme revela CERTEAU (1994) suas capacidades criativas, não numa postura consumidora passiva como esperado, de uso dos instrumentos que nos são oferecidos para “fazer múltiplos”, o que de acordo com o autor confere a titulação de praticante a quem desenvolve tais estratégias.

2.1 Mais Floridos São Os Caminhos Que Nós Mesmos Semeamos?

Em tempos sombrios, onde a democracia é utilizada como instrumento antidemocrático olhar a escola enquanto espaço de construção é um movimento fundamental, considerando a força desta estrutura. Porém, um sinal de fogo sobre os olhares desta potência é o oceano de críticas que a educação popular recebe dos mais diferentes atores pertencentes às múltiplas esferas interessadas nesse processo:

“Ninguém quer que a criança estude. Começa nesse desespero pra colocar a criança pra estudar. Minha neta ficou dois anos esperando, só conseguiu entrar no C-A-ZINHO, não fez nada de maternal. Claro que vai ter dificuldade. E quem pensa nisso, se nem a mãe tá nem aí?”

A declaração da Avó Vera, que cuida dos seus treze netos, zelando para que todos e todas frequentem a escola e aprendam - pois ela já tem a consciência da importância dessa dualidade - mostra o quanto do seu esforço pede quase que em oração ajuda para que o desenvolvimento dos alunos e alunas seja efetivamente considerado com base naquilo que faça sentido a comunidade escolar, ou seja um currículo consciente e solidário, já que até o acesso a escola pública pode ser considerado um privilégio, devido a falta de capacidade estrutural das unidades escolares.

Assim, na hipótese de superada essa dificuldade e conseguindo uma vaga na escola se vislumbra a possibilidade de construção de uma proposta contra hegemônica, humanística e solidária conforme nos diz a professora:

“Tem habilidade descrita ali que obviamente é muito importante que o aluno desenvolva, como o traçado correto das letras. Mas e o antes? Não seria esse ainda mais importante. O aluno se expressar e aí entender o traçado das letras? E será que seria mesmo um condicionante? Não seria esse um único movimento. O que eu to tentando expor é que muito se reduz sem se pensar. Parece inocente, mas não é. Pro filho do pobre, o mínimo do mínimo, sem pensar naquilo que pode ser oferecido de melhor naquele momento. Um abraço por quem você perdeu? Como você se sente com isso? Quando foi que a escola deixou de pensar no humano.”

Porém, da mesma forma pode ela reforçar a desigualdade, especialmente se tomarmos como base o retrato da implementação da matriz analisada. É sobre essa corrente que aponta a fala da professora Deise.

“Não é muita novidade pra quem tem casca dura não. Não é pra inventar moda ou perder a sanidade. Criar os espaços necessários dentro do possível para que o aluno aprenda. Aprenda a ouvir quando a gente faz um bingo. Aprenda a aprender quando escuta o colega. As habilidades são aquelas que a gente já carrega como fundamentais a muito tempo agora o como a gente vai buscando soluções criativas dentro do nosso melhor. E nunca vai ter documento capaz de dar conta disso. a não ser que ele comece perguntando minha opinião ao invés de vir tentar me dizer o que fazer. Eu não preciso de norte, preciso de apoio para além de cartão alimentação.”

Desta forma, enquanto praticantes que criam e executam as estratégias necessárias para que o currículo de fato seja vivo e esteja voltado para o desenvolvimento do aluno em consonância com as necessidades da comunidade na qual o mesmo está inserido, nós professores e professoras temos a responsabilidade de criticar conscientemente qualquer documento que venha a se impor como orientação alienante.

Como afirma Simone de Beauvoir (1967) O opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos. Então não é estranho pensar que dentro da política de estruturação do desenvolvimento da classe trabalhadora a liberdade seja um conceito que passe voando pelo texto. E numa segunda linha é importante destacar que até mesmo existem professores que consigam defender tamanhas ideias.

Portanto, revelar potencialidades positivas dentro das unidades escolares é em essência um ato decolonial no sentido apontado por Quijano (2005) como itinerário para desconstrução de padrões dando voz aos povos subalternizados e por isso, sendo vital para o florescer de um novo agir:

"A gente faz tanto que nem nota e quando nota/ não se orgulha. Tá na moda falar de letramento racial, mas a gente já trabalha com esse conceito há mais de quinze anos, ninguém aplaude. Faz feira pra aluno

perceber que escravidão foi um fardo e não o início da história africana. Debate a posição da mulher. A gente precisa até fixar que ninguém pode mexer nas partes íntimas de ninguém e ainda assim corre o risco de levar uma pedrada. Insistimos no óbvio."

As formas como essas transposições se dão são tão complexamente variadas que somente numa prática narrativa de imersão é possível compreender como as professoras da educação básica constroem suas práticas/identidades, sobre alicerces que violentamente as desconsideram:

"Eu estou exausta. Falar de máscara cansa. Falar pra botar a máscara cansa. Falar que não pode pegar as coisas do colega por questão de saúde cansa. Mas sabe o que mais me cansa? Esse monte de gente que não me respeita, que não pode ter aglomeração, mas enche esse ônibus pequeno de criança. Enquanto professora, me sinto exausta. Enquanto mulher me sinto desrespeitada e enquanto gente, sinto que estão tentando me matar. Mas ano que vem vai ser melhor."

Desta forma, debater sobre a estruturação de poder em torno de uma política de silenciamento é de fundamental importância. Isso porque a forma mais caprichosa da manutenção do patriarcado hétero normativo é justamente impor-se enquanto verdade natural e regular. É esse epistemicídio, a morte das verdadeiras práticas combativas, que dão corpo ao estabelecimento do pensamento abissal, como nos fala Boaventura.

Por isso acreditamos no movimento fundamental onde perceber a escola para além da visão onde esta funciona como um aparelho ideológico do Estado numa perspectiva Althusseriana, onde existe uma vivência repleta de experiências bem sucedidas, que silenciadas, reforçam dando extremos destaque a esse lado castrador do espaço, é trabalho de primeira ordem:

"Tem gente que acredita que quem critica BNCC, PNA, MCP é preguiçoso, não quer trabalhar, fere o direito universal do aluno, que não tem o mesmo ensino que a criança da escola particular. Que fique claro queridinha, eu penso, logo existo, tá bom? O recado está dado. Minha atenção é voltada pro aluno, o que ele precisa aprender e como eu posso ajudar. Vou me comparar com a professora que está no ar condicionado e o aluno nem usa caderno? Me poupe, se poupe, nos poupe"

O desabafo da professora Marina, expõe o quanto a frágil é o argumento negligenciador determinista que insiste no fracasso da escola pública ao mesmo tempo em que existe dentro do próprio cotidiano escolar.

Freire (2011) retrata que os colonizados são bárbaros, incultos, "a-históricos", até a chegada dos colonizadores que eles "trazem" a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a verdade da ciência "os mistérios da transcendência" e a "boniteza do mundo". Sincretizando que a cada silêncio imposto, uma cor da vida morre, propositalmente para que o monólito hétero branco normativo se mantenha em pleno controle.

3- Nosdoscum Os Cotidianos Escolares: E O Currículo, Como Ficou?

Dados os discursos trazidos até o presente momento na a falta de intimidade, em um sentido mais afetivo do que de conhecimento, entre o texto proposto pela Secretaria e o corpo docente da escola marcado também pela compreensão de que a prática geralmente acontece numa forma subversiva, a necessidade de uma proposta curricular que tentasse abraçar esse cenário desafiador nasceu com base no estudo e diálogo daqueles *praticantes-pensantes*.

Essa rede de *saberes-fazer*s fortalecida pelo estudo e a convivência entre os pares ao mesmo tempo que tensionada pela realidade que o cenário impõe, numa intensa troca construiu sua proposta curricular individualizada por turma, com base numa tríplice avaliação diagnóstica, que determinaram quais as necessidades do grupo para cada período bimestral.

A organização deste modelo sugere ampliar os cenários de desenvolvimento e atuação dos alunos para que se tenha uma foto precisa de quais habilidades são mais urgentes naquele momento e portanto, se trace uma rota para o desenvolvimento das crianças neste sentido.

Essa avaliação diagnóstica buscou entender detalhadamente o que se enfrentaria, criando um momento de avaliação coletiva da turma, com base num instrumento construído pelo grupo de professoras e professores daquele ano de escolaridade, que tem por objetivo analisar os dispositivos que os alunos e alunas já conseguem acionar estando sozinhos num momento clássico de avaliação.

Seguindo, foi estruturado um segundo momento de avaliação individualizada pela professora, onde cada aluno foi levado a mostrar aquilo que já consegue realizar ou não com autonomia, considerando as especificidades já observados pela professora do grupo, mediante a rotina de atividades apresentadas.

Houve ainda um terceiro movimento também individual, onde a criança foi levada novamente a mostrar quais dificuldades ela apresenta. Isso feito com base naquilo que a professora descreveu e registrou sobre a segunda avaliação individual do aluno ou aluna, sendo que, neste terceiro movimento, essa avaliação diagnóstica é realizada fora da sala de aula por um membro da equipe pedagógica:

“Se a gente não parar, estudar e definir o que cada grupo precisa, a gente não vai conseguir dar o nosso melhor. Pensando no nosso melhor possível. Aquilo que os documentos casarem, bom pra gente, menos um problema. Naquilo que não se pode casar, é ter respaldo para argumentar o porquê. Ninguém grita com gente que tem razão”

A fala mansa e ponderada da professora Jiane demonstra uma particularidade muito importante da riqueza do caminho traçado. Essa experiência, além de pensada, é registrada. Todas as turmas além de terem seus objetivos descritos no portfólio de grupo têm também registrados os avanços e dificuldades encontradas no fazer da viagem. Esse grande movimento não foi estruturado sem um amplo debate e aconteceu antes mesmo da determinação do retorno ao sistema híbrido, uma vez que os professores já esperavam que com o prolongado afastamento alguns novos abismos poderiam se abrir mediante aos seus pés:

“Antecipar o assunto, a partir do título dos textos e identificar o gênero de um texto a partir de suas características. Juro fiquei quase dez

minutos lendo e relendo isso, pensando... Meu aluno não abre a boca. Não argumenta. Foi isso que ele aprendeu em dois anos de isolamento. Ele ouvia repetidamente cala a boca, então se calou. Eu vou trabalhar a habilidade do aluno para conseguir argumentar. Primeiro oralmente, depois por escrito. Se der tempo as duas, se não, a colega que o ajude dando continuidade ao trabalho, pois é o que ele precisa, respeitado o tempo necessário pra ele. Mas que antecipação poderia vir de uma criança que não abre a boca? eu continuo com essa questão gritando na minha cabeça.”

Esse questionamento, reforça o ponto dissonante apontado no relato anterior, mais uma vez expondo o quanto para o grupo o quanto a distância da verdade curricular sugerida precisa ser combatida com ações prática cujos objetivos tenham função naquilo que toca o florescer de um ser humano em pleno desenvolvimento a ser provocado por este caminho curricular.

E foi com este movimento de autoformação, onde coletivamente o grupo buscava as saídas ainda que combalidas para os embates encontrados, estudando não apenas a situação dos alunos como as possíveis formas de superar os obstáculos, que a proposta curricular se estabeleceu no final de 2021 e ao longo de todo o ano de 2022, buscando preencher as lacunas encontradas, não apenas em função do afastamento, mas em função das necessidades de desenvolvimentos dos alunos:

“Aluno que mal pega no lápis não é novidade pra professora do terceiro ano. A criança não consegue entrar na escola antes dos oito anos. Só consegue a vaga perto de casa - perto longe, porque quem anda dois quilômetros pra chegar na escola não estuda perto de casa - no terceiro ano, mesmo com a mãe tentando exaustivamente desde a educação infantil, aliás desde a creche. Aí a menina chega no terceiro ano, não conhece lápis, não conhece banheiro, em casa não senta pra comer. Vem pra cá, não pode isso, faz fila, espera, não pega. Um monte de não. Por sua vez, não conhece a letra, não faz nem o primeiro nome, não pega no lápis, lembra? vai me dizer que pandemia não faz dano? Dano pra criança privilegiada. Meu amor, o filho do pobre já nasce com a marca do dano na testa , ele que rebole pra escapar. essa vivência a gente já tem e não é de hoje. e se tivesse qualquer comprometimento político com o fim disso, não era na matriz de conteúdo que viriam corrigir, tinha de ser na portaria de matrícula. Que deixasse que todos entrassem no primeiro ano com seis anos, que me deixasse trabalhar com 15 crianças e dois autistas, não com 28 alunos numa sala apertada e sem ar condicionado. O caminho a gente conhece, faz ele da melhor forma, mas o político não entra nesse ônibus não.”

Esse desabafo um tanto quanto ácido e debochado da professora Célia sincretiza bem os pensamentos e falas que compuseram esse trabalho num sentido de que as práticas bem sucedidas dentro das escolas são sim silenciadas e com objetivos nefastos pelas forças políticas em exercício. Desta forma entendemos que para além da crítica a documentos oficiais, expor as práticas curriculares vividas e pensadas dentro de uma unidade escolar, especialmente esta de educação pública, cujo compromisso com a educação democrática

é uma vocação, também constitui um ato subversivo, pois mostra que você professor e professora da educação básica, não estão sozinhos. Vamos pluralizar adiando o fim do mundo estruturando entre paços de dança o raiar de um novo dia!

Referências

- Alves, N. (2015). Currículos e Pesquisas com os cotidianos In: García, A., Oliveira, I. Barbosa de. (Org.). *Praticantes pensantes de cotidianos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, (p. 161-168).
- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos In: Alaves, N. Oliveira, I. Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Baroni, P. Conceição, D. (2020). Currículo, Táticas, Resistências: Maneiras De Fazer De Estudantes Negros Em Tempos De Regulação Autoritária em Rev. *Espaço do Currículo* (online), João Pessoa v.13, n.3, p.446-462, set/dez.
- Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 12/03/2023.
- Brasil, Ministério da Educação. DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431> Acesso em: 12\03\2023.
- Brasil, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação. Disponível em <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>> Acesso em: 12/03\2023.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Garcia, A.; Reis, G.; Baroni, P (2021). Movimentos na produção de políticas curriculares do estado do Rio de Janeiro: pensando a qualidade a partir das escolas. *Revista Em Aberto* - INEP, v. 33, p. 77-94.
- Oliveira, I. (2005). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- Ribeiro, T; Souza, R. de; Sampaio, C. S. (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?.* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- Preciado, P (2019). *Manifesto Contrasexual* · 1.ª edição.
- Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Saúde, Organização Pan Americana de. Folha Informativa sobre Covid-19. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso em: 12/03/2023.

Notas

¹Professor da Educação Básica, especialista em procesos de aquisição da leitura. Pedagogo pela Universidade do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

²Orientadora Educacional da rede particular de ensino, Metranda em Educação pela UFRJ, estudiosa sobre alfabetização e seus processos.

³Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro Doutora em Educação formada pelo PPGE UFES coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.

⁴A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo e referência obrigatória para as redes de ensino públicas e privadas elaborarem seus currículos e propostas pedagógicas para a educação básica.

⁵Da mesma forma, a Política Nacional de Alfabetização é um documento obrigatório para as redes públicas de ensino, que intenciona ações voltadas à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no país, tomando como norte a ciência cognitiva - um campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva

⁶A COVID-19 foi uma pandemia da doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Foi caracterizada assim pela OMS - Organização Mundial de Saúde - em 11 de março de 2020.

⁷O ensino remoto é aquele em que as aulas acontecem de forma virtual e ao vivo, já o ensino híbrido é uma mescla entre as aulas presenciais e remotas.

⁸CID - Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a saúde.

⁹Uma referência ao filme Divertidamente da Disney 2015 cuja mensagem é que todos os sentimentos são importantes nalgum momento

¹⁰Nesta escrita, a junção de certas palavras é feita partindo da compreensão de que a separação de algumas palavras pode produzir uma bifurcação em seus significados ou até mesmo uma hierarquização entre elas. (BARONI P,R; CONCEIÇÃO, D.G p.447, 2020 apud ALVES, 2008)



**“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina:
Recorridos formativos para una praxis transformadora”** María Florentina Lapadula,
Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

NARRAR EL CURRÍCULO EN Y DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ARGENTINA: RECORRIDOS FORMATIVOS PARA UNA PRAXIS TRANSFORMADORA

NARRATING THE CURRICULUM IN AND FROM INITIAL TEACHER TRAINING IN ARGENTINA: FORMATIVE PATHS FOR A TRANSFORMATIVE PRAXIS

NARRAR O CURRÍCULO NA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ARGENTINA: CAMINHOS FORMATIVOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

María Florentina Lapadula¹

Jonathan Aguirre²

Luis Porta³

Resumen

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires se aprueba en 2007, con una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último parte de una pregunta ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Este artículo buscará analizar, desde las voces biográficas de las (os) profesoras(es) de Institutos Superiores de Formación Docente, la respuesta a esta pregunta disparadora. Así se buscará recuperar sus modos de ser, hacer y sentir como formadoras(es) en el campo de la práctica, centrándonos en sus utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación docente. Este trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto doctoral que da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: formación docente; campo de la práctica; investigación biográfico-narrativa

Resumo

Em 2007 foi aprovado as Diretrizes Curriculares da Educação Superior da Provincia de Buenos Aires, com uma estrutura curricular dividida em áreas: atualização formativa; da fundação; de subjetividade e culturas; de conhecimento para ensinar; e prática de ensino. A última parte de uma pergunta: Quais são os caminhos formativos necessários para assumir uma praxis transformadora da prática docente? Este artigo procurará analisar, a partir das vozes biográficas do(as) professor(as) dos Institutos Superiores de



“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

Formação de Professores, a resposta a esta questão disparadora. Procuraremos, deste modo, resgatar as suas formas de ser, fazer e sentir enquanto formadores(as) no campo da prática, centrando-nos nas suas utopias, práticas e reflexões sobre a docência e a formação de professores. Este trabalho se enquadra em um projeto de doutorado que dá continuidade às produções realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Profissão Acadêmica (GIESPA) localizado no Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (CIMED) da Universidade Nacional de Mar del Plata.

Palavras chave: formação de professores; campo da prática; investigação biográfica-narrativa

Abstract

The Curricular Design for Higher Education in the Province of Buenos Aires was approved in 2007, with a curricular structure divided into fields: training updating; of the foundation; of subjectivity and cultures; of knowledge to teach; and teaching practice. The latter part of a question: What are the formative paths necessary to assume a transforming praxis of teaching practice? This article will seek to analyze, from the biographical voices of the professors of Higher Institutes of Teacher Training, the answer to this triggering question. In this way, we will seek to recover their ways of being, doing and feeling as trainers in the field of practice, focusing on their utopias, practices and reflections on teaching and teacher training. This work is framed in a doctoral project that gives continuity to the productions carried out within the framework of the Research Group on Higher Education and Academic Profession (GIESPA) located at the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the National University of Mar del Plata.

Keywords: teacher training; field of practice; biographical-narrative research

Recepción: 25/04/2023

Evaluado: 27/04/2023

Aceptación: 07/05/2023

Introducción

Las políticas curriculares en la Provincia de Buenos Aires en la formación inicial docente son producto de políticas curriculares nacionales. Con la fundación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que tiene el propósito de pensar, desarrollar y evaluar políticas relacionadas con este nivel del sistema educativo, se propone un cambio curricular para la educación superior, entendiéndola a ésta como un derecho. El INFoD aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto la regulación curricular de los 90. En esta dirección la provincia de Buenos Aires prescribe el Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de educación primaria. Este propone una estructura curricular en campos siendo el eje vertebrador el campo de la práctica. El cual configura la carrera y tiene como objetivo el acercamiento progresivo a una diversidad de espacios educativos en donde podrán vivenciar experiencias desde la praxis pedagógica para la intervención



profesional a través de proyectos que vinculen los institutos de formación docente con las instituciones escolares y más allá de la escuela.

Ahora bien, el cambio curricular no solo se verá reflejado en el currículum prescripto sino en cada uno de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de resignificación curricular en la práctica cotidiana (Goodson, 2000; Camilloni, 2001). En este sentido este trabajo tiene el objetivo de responder de forma provisoria a la pregunta propuesta por el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (2007): ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Para ello recuperaremos las respuestas ofrecidas por las (os) profesoras(es) de campo de la práctica de Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de La Plata. Estas son producto de entrevistas biográfico-narrativas realizadas durante el 2022.

Políticas curriculares en la Provincia de Buenos Aires en la formación inicial docente

Con la conformación del sistema educativo en nuestro país, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes que cumpliera con la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). El Estado como garante de la formación inicial de las(os) mismas (os), establece diferentes políticas educativas como la creación de instituciones particulares, con planes específicos con el objetivo de transmitir un saber especializado para llevar a cabo dicha tarea (Alliaud, 2011). Desde este comienzo, a mediados del siglo XIX, hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación docente, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos. Una de ellas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesoras (es) de educación primaria.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se crea en el año 2007 con el propósito de jerarquizar e integrar la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Este tiene como horizonte la unidad del sistema de educación superior y proyecta la nacionalización de ciertos aspectos que lo constituyen (Terigi, 2016). El INFoD a través de la Resolución 24/07 aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto los apartados que la regulaban durante los 90 (A3, A4, A11 Y A14). Los diseños curriculares forman parte de uno de los mecanismos de control del Estado sobre la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014), siendo una de las estrategias para garantizar la coherencia y la integralidad del sistema formador (Molinari y Cappellacci, 2021). Desde esta conceptualización se proponen tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinaria, 2017). Esto se ve reflejado en los campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.



Así se proponen una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas distribuidas en cuatro años. Recomendándose un porcentaje para cada uno de los campos donde la mitad de la formación está centrada campo de la formación disciplinar; un cuarto al campo de la formación general; al campo de la práctica menos de un cuarto; y por último la inclusión de un porcentaje mínimo para espacios de definición curricular.

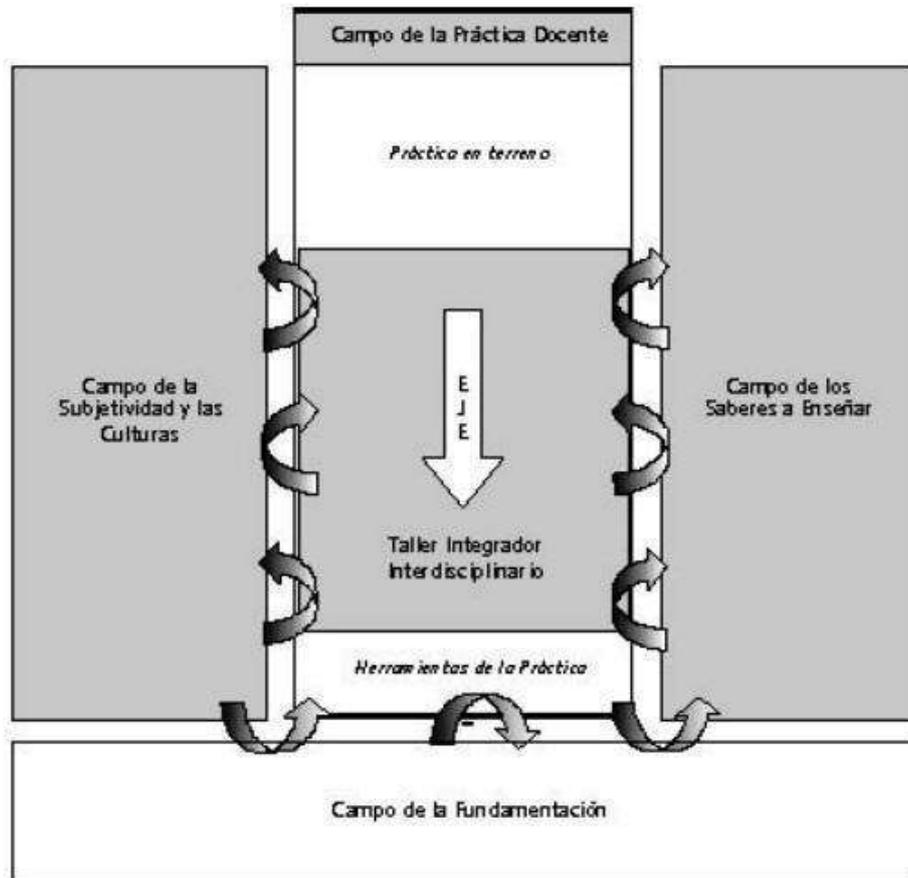
A su vez se propone la forma de organización de las unidades curriculares propuestas para cada campo, proponiendo estructurarlas en materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, práctica docente y módulos. Esta diversidad de dispositivos organiza la experiencia de formación y busca generar aprendizajes significativos (Anijovich et al., 2009) teniendo como horizonte la construcción de bases sólidas para asumir la tarea docente como un(a) profesional de la enseñanza. Si bien se propone esta estructura en la organización de los campos se hace hincapié en la definición del diseño curricular como un marco de organización flexible. Reconociendo la diferenciación entre el currículum prescripto y el currículum en acción, se resalta la importancia no sólo del qué, sino del cómo y el para qué del proceso formativo.

En la provincia de Buenos aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución 3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, sin embargo el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes que el nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012). Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos.

La estructura del documento curricular propone dividir la formación en campos interrelacionados:

(DGCyE, 2007, p

Si bien campos



34)

los

presentados en el Diseño curricular (2007) son pensados como estructuras que se entrecruzan, pero se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guiará la composición de cada una de las materias (centrada en las disciplinas) que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? (DGEyC, 2007, p.29)



En el documento presentado se aclara que los contenidos propuestos en cada campo no son neutrales, sino que se entiende que en toda selección, organización y secuenciación de objetos cognoscentes hay una dimensión política y cultural. Y que los mismos podrán ser re-elaborados por las(os) docentes formadores a la luz de su posicionamiento pedagógico, las experiencias, saberes y problemáticas particulares de la realidad que habitan. Pero siempre en la búsqueda de horizontes que procura centrarse no sólo en el qué y cómo enseñar, sino en el por qué, para qué y con quiénes.

La praxis pedagógica como eje central de diseño curricular

Este documento curricular precisa horizontes formativos para los(as) profesores(as) de educación primaria, comprendiéndolos(as) como profesionales de la enseñanza, como pedagogos(as) y trabajadores(as) de la cultura. Esta forma deja de lado la cristalización de un perfil docente único y determinado con antelación, para entender estos como complejos y cambiantes. Se deja de lado las perspectivas tecnicistas que ha definido al docente como un ejecutor(a), y se propone formar sujetos creadores de saberes que a partir de la reflexión teórica sobre sus prácticas puedan volver a ella para (re)construirla, de forma individual y colectiva, en un movimiento permanente.

Desde esta concepción se entiende al docente como un sujeto que debe tomar una posición transformadora frente a la educación, definida como un campo amplio en dónde se interrelaciona lo social, institucional y áulico. Este Diseño curricular propone como uno de los fundamentos de la tarea docente la praxis pedagógica, entendiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica. Es decir que exista una constante reflexión sobre la práctica docente, necesaria para poder transformar esa experiencia y mejorarla. Según Boulan (2021) este es uno de los ejes estructurantes del documento curricular, que se refleja como política de Estado, a través de la política curricular analizada.

Se toma como referencia la pedagogía de Freire (1997), el cual explicita que aunque la educación no lo puede todo, si tiene la posibilidad de transformar a los sujetos que cambiarán al mundo.

La transformación del mundo implica establecer la dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible.* (p. 75)

Se entiende a los(as) docentes como sujetos históricos e inacabados, que pueden transformar la realidad social, y como una de sus tareas principales se propone la formación de sujetos políticos y críticos, que serán futuros(as) profesores (as) de Educación primaria posicionados como sujetos transformadores frente a la complejidad de las problemáticas educativas. Se complejiza la mirada sobre la tarea docente ya que esta no se reduce a la enseñanza en los microterritorios áulicos, sino que en esta también se ve interpelada por lo institucional y contextual.

Narrar el diseño curricular entorno a la formación inicial docente



Contreras (2021) afirma que “Reducir el currículum a la prescripción y al plan deja por el camino, invisibilizadas, muchas experiencias y significados respecto a lo que realmente se enseña y se aprende” (p.663) Por lo que la intención de este trabajo está (re) conocer el currículum del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, desde los relatos de los(as) docentes de campo de la práctica de Institutos Superior de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata, y los probables recorridos para una praxis transformadora de la práctica docente. Con el fin de buscar la producción de conocimiento desde y con los (as) protagonistas de las experiencias pedagógicas, este trabajo se inscribe desde las metodologías de la investigación cualitativa, centramos nuestra atención en la investigación biográfico- narrativa. Dentro del campo educativo, en el estudio de la formación docente en instituciones de nivel superior, Porta y Yedaide (2014) resaltan el potencial de la metodología biográfico-narrativa para el entendimiento de los procesos involucrados en la docencia, buscando la recuperación de otro tipo de saber.

Connelly y Clandinin (2008) definirán la narrativa como una metodología de investigación y como un fenómeno a ser estudiado. En cuanto al fenómeno, Delory-Momberger (2014), desde una dimensión antropológica, afirma que el humano es un ser narrador que a lo largo de las diferentes épocas y culturas ha elaborado un relato para percibir, ordenar y comunicar su experiencia individual y colectiva en el mundo. Esta autora explica que el relato tiene una dimensión performativa que genera efectos sobre la vida contada. En cuanto metodología de las ciencias sociales (Bolívar, 2002; Clandinin y Connelly, 2008), la investigación biográfico-narrativa se inscribe dentro del giro hermenéutico que se da en el siglo XX (Bolívar, 2002). En este camino Yedaide, Álvarez y Porta (2015) afirman que se desecha el propósito de universalidad y objetividad y la utilización de un único método con el que se pretende llegar a este resultado. Clandinin y Connelly (1986) definirán a la metodología biográfico-narrativa como el “(...) estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (p.385). De este modo se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, revestidas en una narración, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árvalos et al, 2016). Un relato de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 1986; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

Este artículo se encuadra en los proyectos desde la investigación biográfico-narrativa desarrollados por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Este entiende que desde allí se puede hacer un aporte para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2009) como una acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Este trabajo se organizó en dos etapas articuladas de forma espiralada: una que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) y otra en la realización de entrevistas biográfico-



narrativas a docentes que se desempeñan en dos institutos de formación docente de la ciudad de La Plata, responsables de campo de la práctica.

Recorridos formativos para una praxis transformadora

¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Esta pregunta definida en el Diseño curricular del Profesorado de Educación primaria (2007) para guiar la construcción del campo de la práctica a lo largo de los cuatro propuestos, es la que retomaremos en los relatos construidos de forma oral por las(os) docentes entrevistados(as). Frente a este cuestionamiento se presenta la incertidumbre y el desafío de responder a la complejidad de la pregunta.

En sus narraciones se entrelazan cuatro puntos como referencia de la formación docente: el formarse con otros(as), el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, la recuperación de las biografías estudiantiles y el acompañamiento de las (os) docentes nóveles, y la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica.

En cuanto a lo primero una docente expone que *“a mí me parece fundamental el pensarse con otros constantemente”* (ED 9, Agosto 2022). En este trabajo cotidiano en los microterritorios áulicos Daniela afirma *“una tiene que ver con la enseñanza, cuál es la idea central de la formación, hacer una transmisión, pero sin desatender al sujeto al cual se está formando, su entorno, su contexto, lo situacional”* (ED 1, Daniela, Abril 2022). Retomando estos relatos se puede entender a la formación como un acto vincular entre seres humanos, es decir relacional, que en el caso de la formación docente contempla tanto quien se forma como al formador(a) (Souto, 2016). Este último(a) como productor(a) de experiencias formativas, quien ofrece propuestas que buscan la transformación de los sujetos intervinientes en el acto educativo, para que cada uno(a) de ellos(as) construya su propio camino como profesor (a), y haga *“su acto-poder político en su hacer social”* (Souto, 2016, p. 249).

Ahora bien este trayecto que construye el y la estudiante en el encuentro con un(a) profesor(a) formador(a) se encuentra orientado por el propósito de construir el posicionamiento como futuras (os) docentes enmarcado en los horizontes formativos establecidos por documento curricular: el docente como profesional de la enseñanza, pedagogo(a), como trabajador(a) de la cultura. Una de las profesoras entrevistadas asume que *“(…) es una formación bastante integral, pero ya te digo, creo personalmente desde mi punto de vista, que tal vez el punto que más habría que reforzar es la formación política y filosófica, en cuanto al posicionamiento docente.”*(ED 8, Julio 2022). Un posicionamiento docente que construye identidad(es), y se encuentra en permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente, *“entre una posición asignada que institucionalmente se le deposita y una autonomía que tiende a la acción transformadora”* (Huergo y Morawicki, p. 33, 2010). Aquí se pone en juego una forma de ser, hacer y sentir la docencia, en un contexto social, económico, político, cultural determinado.



En este tránsito en la construcción del camino y posicionamiento propio de cada futuro(a) profesor(a) es que varias (os) docentes resaltan la importancia de recuperar la biografía de las(os) estudiantes, Guillermo anuncia que

“En principio me parece que el recorrido formativo necesario tiene que ver con qué te pasó en tu vida, y qué cosas te están definiendo en ese momento básicamente” (ED 2, Guillermo, Mayo 2022), y en relación a ellos una profesora propone trabajarlos “Yo creo que una de las cuestiones, que es una de las herramientas que yo trabajo, que se trabajan en otros años pero que no se termina de desandar, son las cuestiones biográficas. Trabajar fuertemente con las biografías de formación porque ahí hay saberes de la práctica muy arraigados, que tiene que ver con concepciones muy técnicas que atentan con toda esta visión reflexiva” (ED 6, Gabriela, Julio 2022).

Tanto la etapa de formación inicial como la de formación continua se ven influenciadas por dos fases (Davini, 1995) una previa a la formación inicial: la biografía escolar, que hace referencia a toda la experiencia previa de los(as) estudiantes del profesorado, que han transitado por un mínimo de catorce años la institución escolar, donde se han aprendido e interiorizado rutinas, modelos de enseñanza y formas de ser docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Edelstein, 2013). Otra posterior: la socialización profesional, reconociendo el lugar que ocupa el ámbito laboral como espacio de aprendizaje en la tarea de enseñar (Diker y Terigi, 1997; Bolívar, 2007; Alliaud, 2011). En este sentido es que Susana rescata que en este trayecto formativo “(...) es necesario, pensar en una instancia de acompañamiento a los docentes noveles, un trabajo después del título.” (ED 5, Susana, Junio 2022). Así podemos entender que la formación inicial y permanente es consecuencia de un proceso social y biográfico, donde confluyen estas dos fases (Bolívar, 2007).

En la búsqueda de profundizar el debate sobre las biografías de los(as) estudiantes una docente específica que

“Para que sean prácticas realmente transformadoras uno tiene que estar realmente convencido de que eso es por dónde quiero ir. Y me parece que no estamos haciendo, desde los profes, una lectura de las biografías que tienen nuestros estudiantes y de los prejuicios e ideas que traen nuestros estudiantes. Parecería desde lo discursivo y desde lo políticamente correcto se dicen muchas cosas, que la enseñanza tiene que ser tal cosa y que tal otra, y que el constructivismo.... Pero que después cuando empezamos a raspar un poquito nos damos cuenta que es algo impuesto” (ED 7, Flavia, Julio 2022).

Y en relación al trabajo cotidiano de las (os) docentes en los institutos de formación docente Sylvania advierte que

“A mí el plan no me desagrada, me parece que está muy bueno. Ahora el problema no es el plan, sino como sostenemos el recorrido por ese plan. Entonces los chicos que están en formación docente escuchan que uno tiene que ser



“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

constructivo, trabajar en colectivo, escuchar.... Y todo lo que uno asume o trata de sostener. Pero quién lo dice es un profesor que no permite el diálogo, que lo que lleva al aula es un texto viejo que lleva al aula para leer y para analizar ahí. O que tira tres preguntitas para el análisis, después las socializa y se va a la casa. Si las prácticas no son transformadoras, no hay posibilidades de transformar ninguna praxis” (ED3, Silvania, Mayo 2022).

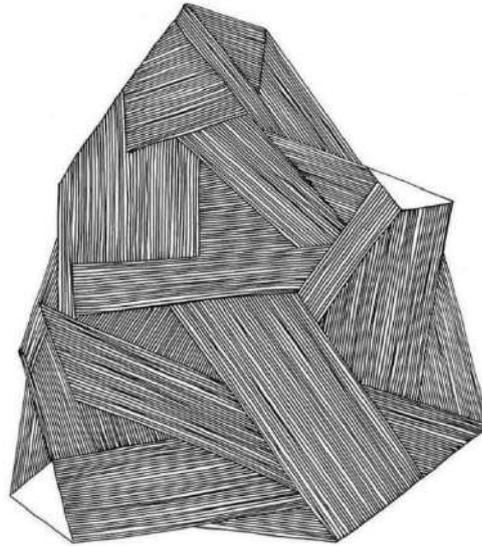
En esta búsqueda por generar trayectos formativos para la praxis transformadora de la educación es que las docentes en su relato traen a la coherencia como una de las virtudes principales para lograrlo, retomando lo propuesto por Freire (1985). Según este autor, la búsqueda por disminuir la distancia entre la palabra y los hechos es una de las más complejas y a la vez una de las centrales como norte de la brújula en el camino de la construcción del propio posicionamiento docente.

Como eje transversal de la formación de los(as) profesores(as) de Educación primaria, las docentes del campo de la práctica expresan que para construir recorridos formativos para la praxis transformadora de la práctica docente es necesario estar con otros(as), ser coherente, construir y reflexionar sobre el posicionamiento político pedagógico; y entender la formación como una trayectoria que abarca la biografía escolar y los años de socialización profesional.

Consideraciones finales

La pregunta ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? se entrelaza entre principios y finales, ya que es una cuestión que marca una constante reflexión entre las(os) docentes formadoras(es) de los Institutos de Formación docente del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Este artículo pretende presentar un primer análisis sobre los relatos orales de quienes están a cargo del campo de la práctica en terciarios de La Plata. En estos, ellas(os) buscaron responder, desde su experiencia personal y profesional, a la pregunta propuesta por el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (2007). En estas narraciones surgen cómo puntos de referencia para la construcción de recorridos para la praxis transformadora: el formarse con otros(as), el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, la recuperación de las biografías estudiantiles y el acompañamiento de las (os) docentes nóveles, y la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica. Estos guiados por los horizontes formativos propuestos, entendiendo que esa praxis transformadora se llevará a cabo por un(a) docente que es pedagogo(a), trabajador(a) de la cultura y profesional de la enseñanza.

A partir de la escucha de la polifonía de las voces de las(os) profesoras(es) nos acercamos a modos de ser, hacer y sentir la docencia como formadoras(es) en el campo de la práctica. Enlazando la diversidad de estas formas, recuperamos el currículum narrado en y desde la formación inicial docente.



Gutiérrez, G. (2011)

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (Eds.). (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Universidad de Buenos Aires, EFL.
- Alliaud, A; Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1 N°1. 125-134.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Experiencia de formación en la docencia. En: *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Arévalo, A., Fernández LL, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242.
- Bolívar, A. (2002). “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4.
- Bolívar, A. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*. 2007, N° 12, PÁG.13-30.
- Boulán, N. (2021). La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente: El caso de la provincia de Buenos Aires. *Práxis Educativa (Ponta Grossa)*
- Camilloni, A (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.



- Connelly, M. y Clandinin, J. D. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, J. y otros Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes
- Contreras Domingo, J. (2021). Presentación del monográfico “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas”. Aula abierta.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Colección Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2014) La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas, en su: Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas. París: Téraedre. Pp 73-94. Trad. Alba Fedde.(2020)
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista Iberoamericana de Educación.
- Freire, P. (1985). Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Ediciones Busqueda.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Goodson, I. (2000). El cambio en el currículum. Barcelona, Octaedro
- Huergo, J., & Morawicki, K. (2010). La experiencia social en la Formación Docente. Daniel Ezcurra (comp.), Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria, Cepes.
- Insaurrealde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Susana Vior, M. R.; Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J, Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Mcewan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As.: Amorrortu.
- Molinaria, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En: García, A. L. y otros. La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ).



- Morelli, S. y Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, 2018 Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- Pineau, P. (2012) Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: Birgin, A. (Ed.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós
- Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*. Año 6, N°15, Junio 2018.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, N° 17, 177-19
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16, 1-43.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Notas

¹Doctoranda Programa Doctorado educación - Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa (auto)biográfica y biográfica en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral CONICET, Argentina. Profesora Instituto Superior Formación docente 96.

²Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina

³Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina.



“Conversas que produzem narrativas: explorando currículos e relações étnico-raciais para pensar práticas antirracistas” Allan Rodrigues, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira y Jessica Gomes Carvalho / pp. 270-286

CONVERSAS QUE PRODUZEM NARRATIVAS: EXPLORANDO CURRÍCULOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA PENSAR PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

CONVERSATIONS THAT PRODUCE NARRATIVES: EXPLORING
CURRICULA AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS TO THINK ABOUT
ANTI-RACIST PRACTICES

CONVERSACIONES QUE PRODUCEN NARRATIVAS: EXPLORANDO
CURRÍCULOS Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES PARA PENSAR
PRÁCTICAS ANTIRRACISTAS

Allan Rodrigues¹

Rosane de Azeredo Cunha Siqueira²

Jessica Gomes Carvalho³

Resumo

O presente texto propõe pensar sobre currículos e relações étnico-raciais, e apresenta como interlocução o uso das conversas como metodologia para captar narrativas que nos auxiliem na reflexão sobre ‘*conhecimentossignificações*’ que se constituem nos currículos ao pensarmos práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: currículos; relações étnico-raciais; conversas; narrativas

Abstract

The present text proposes to reflect about curricula and ethnic-racial relations, and presents conversations as a methodology to capture narratives that assist us in reflecting on ‘*knowledgemeanings*’ that are constituted in the curricula when we considering antiracist pedagogical practices.

Keywords: curricula; ethnic-racial relations; conversation; narrative

Resumen

El presente texto propone pensar los currículos y las relaciones étnico-raciales, y presenta las conversaciones como metodología para capturar narrativas que nos ayuden a reflexionar sobre los ‘*conocimentossignificados*’ que se encuentran en los currículos al considerar las prácticas pedagógicas antirracistas.

Palabras-clave: currículos; relaciones étnico-raciales; conversaciones; narrativas

Recepción: 23/05/2023

Evaluado: 30/05/2023

Aceptación: 15/06/2023



Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
(*Conceição Evaristo*)

1. De onde partiu a conversa

O presente texto, escrito por seis mãos negras, propõe o ensaio de se pensar, teórica e metodologicamente, currículos e relações étnico raciais. Nossa reflexão, como parte de uma pesquisa maior, foi desenvolvida no âmbito dos estudos do grupo Diálogos Escola-Universidade, coordenado pela professora Alexandra Garcia e apresenta como interlocução o uso das conversas como metodologia de pesquisa para captar narrativas que possam nos conduzir a perceber os sentidos de mundo e os ‘*conhecimentossignificações*’⁴ (ALVES, 2019) quando pensamos propostas cotidianas antirracistas sobre práticas dialógicas, saberes docentes e histórias de vida dos sujeitos no ambiente escolar.

Curiosamente, na literatura do campo do currículo temos poucos autores e autoras que discutam o currículo com base em uma epistemologia negra. Isso oferece uma pista na qual é preciso pensar como operamos no campo da Educação e na formação (dos educandos) a partir de uma única representação curricular: branca, eurocêntrica, do patriarcado e capitalista. Se observamos, com todos os sentidos, como ensinou Alves (2008), podemos perceber que o currículo tem uma cor, ou, como poderíamos dizer, cores. O que nos faz pensar dessa forma? A inegável realidade que tramita no cotidiano escolar. Pardos, brancos, negros, indígenas e amarelos, uma diversidade cultural e identitária que desfila nos currículos brasileiros.

A realidade estatística presente nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro sinaliza que, 32% dos estudantes, que frequentam os bancos escolares são brancos, 10,4% são negros e 47,8% dos estudantes são pardos. Então, diante de estatísticas que apontam para uma maioria negra nos bancos escolares, nos colocamos diante da seguinte questão: Como pensar currículos negros? Longe de ser algo repetido e estéril, falar sobre currículos e relações étnico-raciais constitui trazer para discussão um passado ainda presente e que deve ser abordado como um eterno desafio.

Não pretendemos inaugurar um novo aporte teórico para o campo do currículo, mas pretendemos trazer formas ‘*epistemológicas metodológicas políticas*’ de



pensá-lo a partir daqueles que, durante séculos, foram/são silenciados pelas diferentes formas de racismo, e que, em seu ambiente educacional, vive o esforço de ser uma “pessoa culta”, mas sem esquecer que para ser um “bom negro” é preciso manter-se no seu lugar de subalternidade.

Neste caminho, pensar o currículo a partir de uma proposta afroperspectivista se apresenta como uma tentativa de tentarmos desconstruir uma formação que, durante muito tempo, foi considerada o padrão baseando-se no formato, de que, toda criança *precisa de*, ou, o aluno *deverá ser capaz de*.

A afroperspectividade⁵, enquanto filosofia, nos ajuda a definir que o currículo ele é orgânico, e que podemos conceber conhecimento através dos corpos que o compõem. Para nossa pesquisa, isso significa sermos interlocutores com os *personagens conceituais* (ALVES, 2019) compreendendo que, as nossas histórias se entrelaçam, que somos modificados e modificamos, e são as relações humanas as fontes que nos ajudam a tentar compreender a complexidade do cotidiano.

2. A conversa como metodologia das redes

Com Garcia (2018), percebemos uma força mobilizadora, *na tessitura das redes de ‘fazeressesaberes’* (LINHARES; GARCIA; CORRÊA, 2011, p. 423) que nos fez entender a produção curricular como uma ação política que precisa de um diálogo comprometido com a emancipação e a mudança. Pensar a conversa como metodologia mobilizou nossas reflexões, e as narrativas que foram surgindo nos conduziram a perceber processos de aprendizagem que nasceram a partir de outras lógicas.

Tendo como escolha *‘políticapeistemológicametodológica’* o campo das pesquisas *com os cotidianos*, a conversa se coloca para nós como algo expressamente importante, pois

escolhemos produzir nossos dados a partir de rodas de conversa (GARCIA, 2014) porque acreditamos que as rodas alimentam um círculo virtuoso no cotidiano: quanto mais as pessoas conhecem a si mesmas na interação com os outros e com o meio, mais podem agir em benefício do todo no processo emancipatório, uma vez que as rodas promovem reflexão sobre a própria situação profissional e pessoal; a própria condição social e política dos envolvidos, evidenciando a *ecologia de saberes* existente, a diversidade presente, e permitindo emergir a criatividade coletiva. Tanto as narrativas individuais captadas qualitativamente quanto as rodas de conversa são escolhas metodológicas de base oral e nos impõem desafios.

Quando nos estudos com os cotidianos nos dispomos a investigar o que “passa quando nada se parece passar” (PAIS, 1993), é no intuito mesmo de “encontrarmos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura” (ibidem, p. 108). Nesse sentido, assumimos aqui que, através da oralidade, é possível contribuir para a superação de invisibilizações e



silenciamentos na produção de discursos de resistência nos currículos.

Assim, reafirmamos como escolha política epistemológica metodológica trabalharmos na produção de espaços e de ações de encontros e diálogos mobilizados pela oralidade na interlocução entre os sujeitos e seus saberes (GARCIA; RODRIGUES; FERREIRA; EMILIÃO, 2019, p. 11-12).

Pensar nas conversas como metodologia incorpora em nossas pesquisas uma nova forma de pensarmos possíveis brechas para questionarmos as estruturas do poder, pois, carregada de cultura, as vozes que emanam do cotidiano nos sinalizam em seus *‘fazeressaberes’* que há desconstrução de estereótipos e preconceitos, o que nos ajuda a pensar que há um caminho. As conversas podem provocar aproximações que serão elementos fundamentais para a narrativa de histórias que, entrelaçando-se a questões sociais, constituem um espaço potente contra o silenciamento.

As conversas sempre acontecerão em meio às divagações, às incursões, às perambulações, aos giros, às saídas, às caminhadas, aos deslocamentos, às digressões, às viagens, aos passeios, aos envolvimento e aos encontros, intencionais ou não, demandando de nós uma relação de alteridade, uma atitude de empatia, e não de submissão ou de opressão, em relação ao Outro (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 42)

Pensar sobre o papel dos currículos para as relações raciais, nos remete também para as forças que o constituem para além da eurocentrada. Essa força nasce dos movimentos negros. Os movimentos negros têm desempenhado um papel fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e a discriminação racial presentes nos sistemas educacionais. Os movimentos negros têm destacado a importância de uma educação que seja inclusiva, antirracista e que valorize a diversidade cultural. Eles têm trabalhado para desafiar os currículos eurocêntricos e colonialistas, buscando a inclusão de perspectiva e saberes afrocentrados nas salas de aula.

Tecer essa reflexão significa pensar em dois aspectos importantes que não podem ser deixados de lado, o cânone epistemológico e o papel do branco para/nos currículos. Repensar o cânone epistemológico significa uma mudança de horizonte, significa trazer a força das culturas para dentro dos currículos, em uma nova relação que considere a diversidade em uma dinâmica cultural, que faça com que o conhecimento encontre o aporte para articular-se, em redes de saberes reagentes, dentro de um pensamento meramente mercadológico e uniformizante.

Desse modo, buscar essa nova configuração curricular faz-nos pensar no papel do branco para/nos currículos que hoje se configuram. Alguns trabalhos de cunho antirracista trazem a figura do negro para o centro da discussão, e o fazem



corretamente, porém, não podemos desconsiderar a figura do branco, que inculcam para a figura do negro, uma intocável posição majoritária no qual prevalecem seus privilégios e a manutenção de um *status quo* que conserva práticas discriminatórias.

3. Dar cor e vida aos ‘espaçotempos’ dos currículos.

Essa discussão traz para o nosso texto o conceito de branquitude, que se constrói nas tensas relações de poder, no qual a lógica de ser branco e conhecimento dá acesso a recursos que se mantêm preservados pela lógica do colonialismo e imperialismo. Porém, complexamente, o termo branquitude vem esbarrando em diferentes definições e sua compreensão envolve mecanismos que necessitam de um contexto histórico para se fundamentar. Não é nossa intenção neste breve texto nos aprofundar nessa discussão, no entanto, elencamos o conceito de branquitude de Schucman, pois tentamos explicar que o conceito possui vários significados, porém o que escolhemos para esta discussão relaciona-se a nossa reflexão sobre o que diz respeito ao lugar do branco e do negro no/com os currículos.

[...] como um lugar de privilégio materiais e simbólicos construído pela ideia de “superioridade racial branca” que foi forjada através do conceito de raça edificado pelos homens da ciência no século XIX delimitando assim fronteiras hierarquizantes entre brancos e outras identidades racial branca – branquitude – se caracteriza nas sociedades estruturadas pelo racismo construções racializadas. (Schucman, 2012, p. 135)

Poderíamos dizer que, na prática, quanto mais somos convidados a dialogar sobre esse tema mais esbarramos com uma ideia de negritude/branquitude que acompanha a nossa sociedade desde o final do séc. XIX. Portanto, quebrar esse silêncio, junto a reflexão curricular, é caminhar para uma abordagem que demonstra a raça branca como ser por excelência, enquanto os negros são adjetivos que precisam ser sinalizados e destacados para cada vez mais excluir.

Falar sobre branquitude nos debates curriculares, demarca uma nova abordagem que quebra a estratégia da invisibilização da raça branca, que naturaliza algumas posições e sustenta uma estrutura na qual ser branco é ser normal. A discussão em torno da invisibilidade branca é um exercício de reflexão que não é muito comum, mas que se faz necessário quando pensamos como a estrutura branca opera para a perspectiva eurocêntrica do currículo.

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro é deferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal. Como perceber o privilégio se o que se chama privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. (Miranda in Muller, 2017, p. 63)



Dessa forma, o cotidiano escolar se apresenta como um local privilegiado para o debate negritude/branquitude e não foi pacificamente que os Movimentos Negros abraçaram essa discussão na perspectiva do currículo. Na luta pelo direito a boa qualidade de educação, pelas cotas raciais, pelas denúncias ao racismo estes movimentos colocaram para a sociedade uma série de interrogações que foram pouco a pouco inspirando processos emancipatórios que geraram lutas organizadas.

Ao questionar e criticar o ideal de brancura impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquitude construída nas tensas relações de poder, o Movimento Negro constrói um saber emancipatório. Ao lutar pela maior inserção de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que poderão subverter e ultrapassar a história cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal de brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento (GOMES, 2017, p. 117).

Dessas lutas vemos, dentro do aspecto legal, o registro de um expressivo avanço no que diz respeito à implementação de políticas curriculares com o advento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A criação de dispositivos legais que fundamentam a educação das relações étnico-raciais evidencia a importância dos currículos como elemento de transformação social.

Nesse contexto, é possível dizer que nos currículos há um movimento potente e dinâmico que carrega questionamentos e que o descoloniza por ações táticas (CERTEAU, 1994) nascidas do cotidiano e acompanham a formação dos sujeitos que, apesar de considerados silenciados, produzem mudanças que rompem esse silêncio, em um movimento transformador e contra hegemônico.

Apesar de algumas práticas ainda colocarem a discussão sobre as relações étnico raciais como parte da matriz curricular, não como um tema que atravessa, mas, como um tema que se mistura nas efemérides, ou, em festividades, ainda assim podemos perceber a vitória que isso carrega, pois, se pensarmos que estamos em uma matriz eurocêntrica, que silencia a memória dos povos negros vemos que, as vezes que ali se fazem presentes e as conquistas dos movimentos negros configuram um momento epistemológico potente e um marco para a identidade racial, ou seja, uma conquista da intelectualidade negra.

Essa conquista, como política pública, nos conduz a olhar para a forma epistemológica de produzir conhecimentos levando em conta a cultura negra. Isso se faz necessário, porque, durante muito tempo, a cultura afro-brasileira sempre foi colocado de forma subalternizada, e que, apesar do grande passo que demos, não compensa a articulação necessária entre classe, gênero e raça, no contexto da desigualdade social, dentro da realidade brasileira. Na época no qual este ensaio foi proposto, uma das autoras ainda estava no curso de Pedagogia, e em seu estágio nas séries iniciais, em uma escola pública na Região Metropolitana do Rio de



Janeiro, em turma do 1º ano do ensino fundamental, pode acompanhar o cotidiano da turma e perceber as produções antirracista que aconteceram, como na narrativa abaixo, quando a professora se propôs a contar a história “A princesa e a Ervilha”

A professora se propôs a contar a história *A princesa e a ervilha*, história que já possibilita a discussão sobre a cultura africana, pois conta a história de um príncipe africano à procura de uma princesa, e traz ilustrações que mostram a cultura africana. Já era possível imaginar que teria uma boa discussão a partir do livro, porém algo imprescindível, como é cada dia na escola, ocorreu. Duas crianças começaram a discutir, e o problema foi que o menino disse que a data de aniversário da menina era a data mais feia que tinha. Claro, a menina se indignou e não o deixou afirmar aquilo. Querendo saber o porquê dessa opinião, a professora perguntou ao menino e ele disse que era porque nessa data as pessoas dão doces, nas ruas, que ele não poderia comer. Era a semana do dia de São Cosme e São Damião, e a professora percebeu que talvez o menino estivesse confundindo as datas. Ela perguntou por que ele não comia os doces e ele respondeu que era porque ele era de uma igreja, e uma amiga da sua mãe havia dito que pegou esses doces, **não comeu** (ele enfatizou bem isso) e queimou. Quando ela queimou havia vários bichos. A professora foi conversando e dizendo que não era bem assim, que na verdade o doce não tem bicho e a pessoa falava isso por preconceito com a religião das outras. Ele rebateu, a conversa rendeu e a professora enfatizou a importância de respeitar os pensamentos diferentes (Carvalho; Alves, 2019, p. 803).

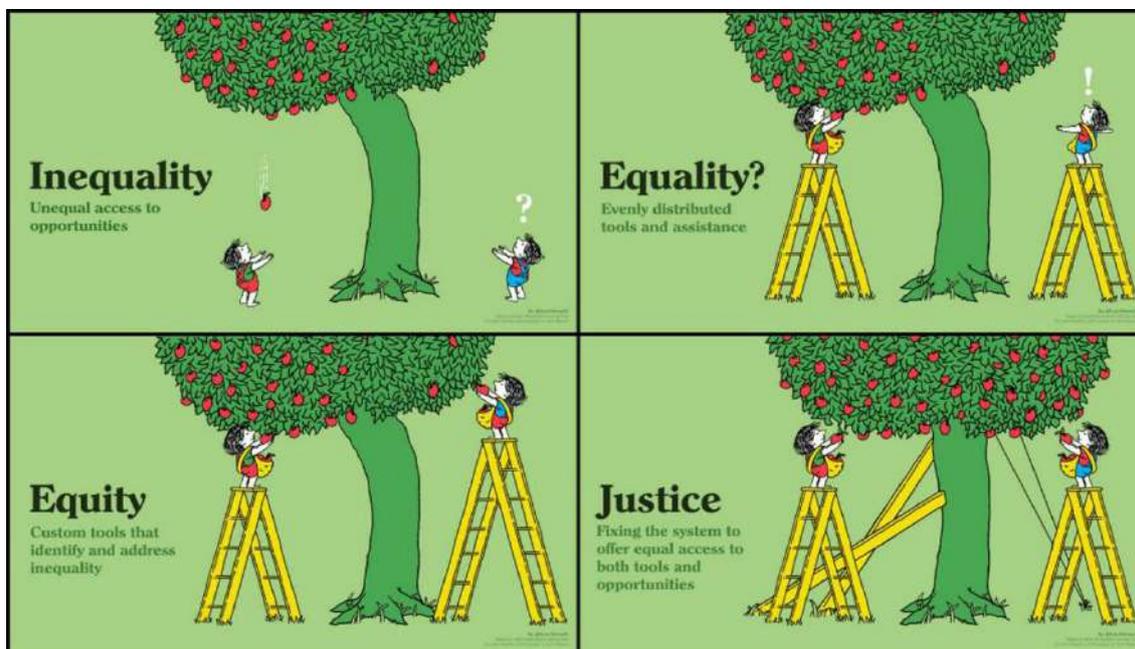
A narrativa nos instigou a pensar a formação que se dá para além dos currículos e quantas propostas dialógicas uma única história pode proporcionar. Dessa forma, ações antirracistas no cotidiano sempre se farão necessárias para a construção da igualdade social. Porém, ela ainda exigirá uma abertura da casca fixa que forma currículos eurocentrados. Isso significaria a busca por uma equidade entendida como justiça social construída a partir de políticas de ações afirmativas que efetivamente garantam o direito a projetos político-pedagógicos, formação de professores e políticas educacionais que valorizem as diferentes culturas.

O desencadeamento desse processo faria emergir para os currículos práticas escolares que muitas vezes entram em confronto com a ideologia do branqueamento e a manutenção das desigualdades, porém, essa mobilização que se produz nos currículos são ações resistentes para a quebra de um ideário conservador e reducionista. A escola não é um campo neutro; é um espaço sociocultural que revela que existe uma ideologia racial presente em seu cotidiano que precisa ser combatida.

Isso também nos fez pensar sobre o discurso da meritocracia, e como ele tem se difundido fortemente no Brasil, nos últimos tempos. Mas, se não é dada "a largada

de uma corrida” do mesmo lugar para os corredores, eles não têm condições mínimas de competir igualmente.

A macieira⁶



É como mostra a imagem acima. Não adianta dar o mesmo tamanho de escada, se são pessoas diferentes, com condições diferentes. Logo, precisarão de escadas diferentes para alcançar o mesmo lugar. Precisarão de políticas públicas que promovam e fortaleçam a equidade. Podemos entender a equidade como

o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (Sposati, 2002, p. 5).

Assim como falamos da invisibilização do branco, também não podemos esquecer que o maior problema do racismo é não falar que existe racismo, pois o silêncio permite que estereótipos sejam criados e ganhem força; por isso é preciso falar. E, a despeito de muitos avanços das políticas públicas e dos movimentos negros, são as histórias e culturas negras que seguem em posição periférica e são silenciadas e invisibilizadas.

O cotidiano escolar é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos e ainda impera certo silenciamento. Nesse sentido, a escola precisa se mostrar mais eficiente para lidar com as



questões sobre o racismo e seus desdobramentos de maneira mais profunda (Muller; Gadioli, 2017, p. 277).

Se pensamos na construção da identidade negra reconhecemos que ela nasce no seio da família, e vai criando ramificações nas relações do sujeito com o mundo. As relações estabelecidas no ambiente escolar com os grupos de colegas, com os professores, com os conhecimentos que adquire, vai pouco a pouco trazendo para o sujeito questionamentos sobre o seu lugar no mundo, na sociedade.

Abrir espaço nos currículos para as histórias e narrativas desses sujeitos explicita uma oportunidade profunda de produzir espaços potentes de diálogo. Ao narrarem suas trajetórias, os sujeitos definem o seu pertencimento racial. Ao saírem do seu lugar comum lhes é permitido contestar sua relação com o mundo. É-lhes permitido que falem sobre si mesmos e lancem um olhar sobre sua realidade, questionando-a.

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima (Santos, 2001, p. 106).

Esse movimento nos currículos articula a possibilidade de interromper um percurso de uma história de exclusão imposta e repetida nos nossos cotidianos. A habilidade e a compreensão da importância de abrir esses espaços são um componente importante para os currículos que perpassa uma formação humana que precisa nascer no seio das universidades.

Avançar na compreensão da necessidade de um debate maior nas universidades, em especial no que tange à formação de professores, sobre relações étnico-raciais configura-se como um movimento de articulação que possibilitará um processo permanente de reflexão-ação sobre os currículos e suas configurações. Um desafio fundamental que aborda não só a formação inicial como também a formação continuada.

Enquanto espaço-tempo de contatos culturais, os cotidianos escolares possibilitam para/nos currículos práticas pedagógicas que viabilizam tensões, desencontros e configuram um local de múltiplos discursos. E são os sujeitos negros nesse universo que ressaltam o potencial que está em seus corpos. Um corpo que possui memória e que, como uma grande enciclopédia, transborda volumes de uma história desconfigurada pelo peso de uma visão uniformizante de mundo.

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação.



Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelam uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (Gomes, 2003, p. 80).

Nesse caminho arquitetado de saberes e memórias, eles são substituídos por um corpo comunitário que enfatiza uma cultura que não é a sua, que advém do ponto de contato com seus professores, amigos e familiares. A história que queremos para o chão da escola, africana ou afro-brasileira, precisa nascer das histórias que constituem os sujeitos envolvidos. São suas narrativas que nos possibilitarão orientar um novo olhar que vem de dentro para fora, em um propósito de observação e compreensão da realidade.

Professora (do ensino fundamental, 1º ano): O que é racismo?

Criança K: Mamãe sofreu. Quando eu era bebê e fui ao posto de saúde, acharam que mamãe me roubou, porque eu era branca e mamãe não.

Professora: Isso foi racismo, porque as pessoas não entendem que podem vir da família as características. As pessoas ofendem as outras. Isso acontece aqui no Brasil porque sofremos a escravidão. Os europeus roubaram os povos decentes da África. Um homem que ajudou a lutar contra foi Zumbi. Racismo é crime! Devemos denunciar. Alguém já viveu algo racista ou já fez?

Criança J: Chamaram de feijão.

Professora: Temos que denunciar!

Assim sendo, embora tenha como ponto de partida algum arquétipo de estrutura curricular, o que e como dialogar com o conhecimento precisa ser uma ação que envolva todos os sujeitos no processo, pois afinal é preciso toda uma tribo para educar uma criança. No tocante aos professores, aos que trazem para as suas práticas valores africanos, essa relação precisa ser estabelecida com respeito por quem ela é e com quem ela se relaciona. Com isso, ao elaborar as suas aprendizagens, o sujeito terá um encontro com outros valores antes desconhecidos em sua trajetória.

Indo para a história e vendo as roupas africanas se pôde ouvir algumas narrativas das crianças como: “Princesa existe só na Inglaterra, nos Estados Unidos... Aqui já morreram”. A professora exclamou e apontou para o livro: “Na África também existe”. Vendo as princesas africanas, uma criança disse: “Antigamente eram vestidas assim”. E a professora falou que não era antigamente, mas eram outras culturas, diferentes da nossa.



Vendo o rei deitado em algo que parecia um tapete ou rede, e vendo que a casa não era um castelo como são representados os reis, um aluno disse: “Antigamente eles não eram iguais a nós, eles eram pobres”, e a professora insistiu: “Ele não era pobre não, ele era rei”. Mas como acreditar em um rei que não é loiro, não tem coroa e nem castelo? As crianças associaram as roupas como algo do passado, pois não têm contato com essa cultura. Para eles, aquelas imagens eram de pessoas pobres, pois o tipo de riqueza que se valoriza é uma riqueza que vem de uma cultura ocidental (Carvalho; Alves, 2019, p. 803-804).

O principal desafio que se coloca nessas ações é: como trazer alguns valores civilizatórios afro-brasileiros para dentro dos currículos? Ou seja, valores que corporificam um conjunto de características objetivas e subjetivas que constituem a história africana e afro-brasileira. Nesse sentido, as relações dialógicas que perpassam as conversas, podem exercitar um movimento em que os corpos dialogam em uma circularidade na qual compartilhamos *graças e desgraças da existência* (TRINDADE, 2008, p. 14).

O racismo e toda forma de discriminação não nascem na escola, mas perpassa o chão dela. E ele perpassa os corpos. E quando o racismo perpassa os corpos das crianças negras elas se sentem inseguras, feias, incapazes. Pois sabemos, como negros, que vivemos em uma sociedade que empurra nossos corpos e os nossos currículos para a margem, para a miséria. Aqui, vale lembrar o que canta Elza Soares:

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra...

Qual é o papel da escola frente às nossas demandas? O que precisamos interrogar para sair desse lugar “de carne mais barata” para sermos reconhecidos como sujeitos? Qual o papel do currículo? Então, quando abrimos os espaços escolares para a realidade dialógica, abrimos algumas feridas que precisarão ser trabalhadas de forma pontual no cotidiano. Nesse ponto chegamos à posição do ser professora negra. O que dizer dela?

Na ação dialógica, sua formação e sua história interferem na prática. Há uma concentração de mulheres negras que passaram pelo racismo que estão a educar. São mulheres negras que educam crianças negras. É preciso pensar no processo de identidade dessas professoras, porque o seu processo de formação, o histórico de formação não é compatível com o seu entendimento das relações étnico-raciais e o impacto que isso tem para a sociedade.



Trabalhar o pertencimento como criança negra e gerar novos significados não constitui tarefa fácil. A identidade é subjetiva. Não posso chegar para a criança e dizer “você é negra, solte esse cabelo”. O processo de formação da identidade é múltiplo, variado e dolorido. A formação continuada é importante nesse sentido, pois auxilia o professor a ter sensibilidade no agir nos diferentes casos. Nas formações continuadas o que se pode proporcionar para os professores e alunos são espaços de fortalecimento da autoestima.

Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Ou seja, “o sujeito se constrói a partir das marcas diferenciais provindas dos outros”. Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros (Souza; Fernandes, 2016, p. 106).

Como algo subjetivo, é preciso tempo, tempo este que a criança irá produzir, e o produzirá no coletivo. Auxiliar a criança a reconhecer-se dentro da realidade do não lugar precisa ser entendido como uma tática que envolve o “nós” tão presente nas culturas africanas, um “nós” que diz que não basta trazer conhecimento, é preciso que esses conhecimentos sejam enunciados explícitos que denunciem o ideal de branqueamento que leva as nossas crianças a querer adotar uma identidade que não lhes pertence.

A percepção do quão negros são os modos de fazer da escola e como os nossos olhos são educados a não ver isso perpassa os currículos. Por exemplo, a rodinha, prática comum nas escolas de Educação Infantil, é algo presente na população negra, que denota circularidade, que é parte do valor civilizatório que está na expressão afro-brasileira. Musicalidade, expressão oral, coletividade, o lugar com memória e história, todos esses elementos constituem valores civilizatórios que organizam o ser e o fazer das civilizações negras.

Isso pode ser um grande passo para repensar os currículos no que tange às questões étnico-raciais. Olhar para as práticas e tentar fazer um mapeamento dos valores civilizatórios que estão presentes no nosso currículo é uma ação potente para uma prática antirracista. E esses valores, essas identificações podem promover mudanças pela própria ação das trocas humanas que elas vêm promover. Falar e ouvir sobre experiências negras é libertador, é importante para o protagonismo negro. Nesse sentido a corporeidade é fundamental, pois as forças emancipatórias convergem para o corpo. Em cada humano, em cada cultura, há uma riqueza inscrita nele. Ressignificar e construir espaços onde a conversa, o diálogo e a partilha constituam representações positivas eminentemente destaca um aspecto de ensino-aprendizagem que conduz a um debate politizado sobre o que é ser negro para/nos/com os currículos.



Ao falar da oralidade podemos perceber o povo africano como um povo que a valoriza como tradição. A cultura africana é enraizada pela tradição oral e por meio das palavras, eles ensinam, aprendem, contam e recontam. A palavra, para essa cultura, é algo sagrado. Amadou Hampaté Bâ diz que “qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é pela palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 17).

Ao concebermos os currículos como produções cotidianas, com base em Garcia (2015), nós o fazemos dentro dos ‘*espaçostempos*’ de nossas pesquisas para que, de dentro, e não de fora, percebermos o que se passa ali ouvindo os praticantes que, por meio da ‘*narrativação*’ das práticas (CERTEAU, 1994), nos contam.

Professora 1

A gente ampliou a página do livro que tinha os penteados, cortava os rostinhos ali, e pedia para eles escolherem. "Se você pudesse ter um penteado, qual penteado você queria ter?" Aí eles escolhiam e a gente pegava a foto 3 por 4 e colava atrás. Aí a gente fez um grande painel; quando os pais vieram vê-los nas apresentações dos trabalhos tinha fotos do seu filho com penteado afro. E eu não sei se isso é uma apropriação identitária, como é a questão dos turbantes ou a valorização dos penteados.

A gente está jogando para vocês pensarem, o que vocês acham?

Professora 2

Eu contei essa história para as crianças, eu falei para elas nessa página para elas escolherem. Porque aqui a gente tem muito a questão do racismo. Aí assim, na sala, elas riam, falavam "ai, feio..." Mas aí eu falava que não. No final foi legal. Mas eu senti que foi interessante para valorizar, porque a gente valoriza uma estética totalmente diferenciada.

Professora 1

Isso é, outra estética.

Professora 2

Então, eu valorizei, fiquei quase a tarde inteira para valorizar mesmo: "olha que legal!". Saí daquela coisa do racismo, daquele cabelo que ninguém valoriza, ninguém gosta. E aí falei: "Vem cá, olha as tranças que maneiras". Aí a gente começou por esse caminho. Foi interessante no dia, mas pensando assim...

Professora 3

Eu fico pensando muito se não fica uma coisa tipo como no índio, que a gente coloca as crianças saindo com aquelas coisas, mas por outro lado eu lembro, sim, que tinha uma criança que não queria se colocar naquele cabelo. A gente discutiu, conversou e tal. E tem



que pensar um pouco nisso, porque ele não queria, também acho que é válido.

Existem dúvidas no trato pedagógico das relações raciais, assim como em todas as questões que permeiam os currículos. Por isso acreditamos ser importante que essas questões sejam tratadas desde a formação dos professores, pois se percebe um distanciamento entre o que há de intencionalidade com as leis antirracistas e a sua efetivação nos cotidianos escolares.

Tendo um caráter inicial, promover nos centros de formação de professores debates sobre as questões étnico-raciais estabelece uma visibilidade que precisa ser conferida no que diz respeito à cultura e à história afro-brasileira. Acreditamos que esse movimento se faz necessário para que a questão da identidade comece antes dos professores adentrarem os espaços escolares.

Ao escrevermos este texto, duas mulheres negras e um homem negro, o poder de transformação social da Educação fica evidente, pois, no tocante às relações raciais, dá conta de um protagonismo assumido por intelectuais que “incide na transição de uma posição de meros objetos de investigação para a posição de sujeitos produtores de conhecimento” (COELHO; SOARES, 2015, p. 153), e aqui mais uma vez reafirmamos uma parte da canção a partir do nosso diálogo: *Negro é inspiração*. Toda essa trajetória reflexiva, nos fez amadurecer e perceber o poder que a escola tem. A escola, enquanto espaço de trocas possíveis, desenha-se como uma grande rede que é tecida não só por aqueles que dela fazem parte, mas por todos os sentidos que a perpassam em histórias e narrativas. Não queremos e não podemos acreditar no espaço escolar como o ‘*espaçotempo*’ do não. Ela é o lugar onde as relações podem ser discutidas, onde os diferentes se encontram e esse conflito pode ser trabalhado para pensar vida e diversidade.

Referências

- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 39-48
- Andrade, N.; Caldas, A. N.; Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In Oliveira, Inês Barbosa de; Sussukind, M. L. ; Peixoto, Leonardo (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, : 19-46.
- Cardoso, L.; Muller, T.M.P. (2017). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris.
- Carvalho, J. G.; Alves, M. C. (2019). Descolonização dos Currículos: narrativas e experiências. VII Seminário Vozes Da Educação, São Gonçalo, dezembro de p. 796-809. Anais... (Ebook em construção).
- Cavalleiro, E. dos Santos. (2000). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto.



- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Evaristo, C. (2023). *Da calma e do silêncio. Poemas da recordação e outros movimentos*. Disponível em <https://jornalnota.com.br/2019/11/05/confira-os-10-melhores-poemas-de-conceicao-evaristo/>, acesso em junho de 2023.
- Ferraço, C. E.; Alaves, N. (2023). *As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação*. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- Ferreira, P. A. B. ; Coelho, W. de Nazaré Baía; Muller, T. M. P. (2015). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículos*. São Paulo: LF.
- García, A. Rodrigues, A.; Ferreira, S.; Emilião, S. (2019). *Redes educativas e oralidade na produção de conhecimentos com os currículos e processo formativos*. Trabalho Encomendado. 39ª Reunião Nacional Da Anped, Niterói, outubro de 2019.
- Gomes, N. L. (2017). *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. *Educação e Identidade Negra*. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Cultura negra e Educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etrico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em: jul. 2020.
- Gonçalves, Rafael Marques; Rodrigues, Allan; Ribeiro, T. (2019)- *Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola*. Rio de Janeiro: Ayvu.



- Hampaté Bâ, A. (2010). A tradição viva. In: KI-ZERBO (Ed.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO.
- Isadora, R. (2016). A princesa e a ervilha. 2ª ed. São Paulo: Farol Literário.
- Nogueira, R.; Barreto, M. (2018). Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afro perspectivista. *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. pp. 625-644 issn 1984-5987
- Sampaio, C. S, Souza, R. & Ribeiro, T. (2018). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu.
- Santos, I. (2001). Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro.
- Schucman, L. V. (2012). Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. C. C. C. ; Fernandes, V. B. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, p. 103-120. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- Sposati, A. (2002). Mapa da exclusão/inclusão social. *Comciência*, n. 36, out. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- Trindade, A. Loretto da. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. São Paulo: Futuro. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rio%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

Notas

¹ Doutoranda (UERJ/PROPED) – Professor Assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Estácio de Sá/RJ – Membro da ABdC/ANPED

²Doutoranda (UERJ/PROPED), Membro do grupo de pesquisa Diálogos Escola-Universidade (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense, Professora I, Educação Infantil, pela Fundação Municipal de Educação.

³ Graduada em Pedagogia (UERJ/FFP). Coordenadora Pedagógica no Município de São Gonçalo.

⁴Estes vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências da Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isso, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. (ALVES, CALDAS e ANDRADE, 2019, p.20)

⁵Afroperspectividade significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais. um convite para pensarmos afroperspectividade sobre a infância, com a infância, a partir da história e a seu favor, ainda que para isso, seja preciso ir contra ela e boa parte do que pensávamos a seu respeito (NOGUEIRA, 2018).



“Conversas que produzem narrativas: explorando currículos e relações étnico-raciais para pensar práticas antirracistas” Allan Rodrigues, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira y Jessica Gomes Carvalho / pp. 270-286

⁶Fonte: Tony Ruth, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/verne/2020-06-16/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_BR_CM#Echobox=1592391844