

Voces de la Educación



VOCES DE LA
EDUCACIÓN

Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares





Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional

Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreira, Alcira Beatriz Bo-nilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antónia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carolina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustín Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional

Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavala Betancourt.

Dictaminadores

Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Ha-dar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zepa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas. El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudios de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados. Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización. VOCES DE LA EDUCACIÓN, Número especial 2024 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir en abril del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Prólogo.....3

La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social

Carlos Damián Acosta, Claudio Ariel Urbano, José Alberto Yuni5

Tejido entramado, ceñido, deshilachado y creado: ¿Qué deseamos y tejemos en la composición curricular de una pequeña educación que escapa al dolor?

Noale Toja, Renata Rocha, Thamy Lobo..... 27

“Bancarse al otro” Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros

Marco Bonilla, Julieta Armella, Silvia Grinberg..... 62

Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias

Maristela Petry Cerdeira, Rafaela Rodrigues da Conceição, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni83

La escuela como territorio de pensamiento; un espacio reflexivo, crítico, académico y liberador

Claudia del Pilar Vélez De La Calle y José David Ortega Correal108

Conversaciones sobre redes educativas con “piel en carne viva” problematizando la dicotomía entre hecho e imaginación

Leonardo Rangel, Sueli Lago Pinheiro, Marcia Costa Rodrigues126

Está en tus manos

Jorge Steiman149

El liderazgo político, ético, estético y poético de la dirección de escuelas: crear confluencias

Alessandra Nunes Caldas, Maria Cecília Castro, Nilda Alves169

El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas

Carina V. Kaplan, Noemí Aizencang y Ezequiel Szapu191

Portada: Luz Beloso, profesora de secundaria, pintora e ilustradora.

<https://luzbeloso.jimdo.com>

Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares

Vivimos en sociedades latinoamericanas atravesadas por profundas desigualdades tanto a nivel material como simbólico, en las que priman discursos e imágenes estigmatizantes hacia la institución y la cultura escolar. Las marcas que pesan sobre niños, niñas y jóvenes, colaboran en la producción de subjetividades signadas por el dolor social.

En la trama educativa van produciéndose una diversidad de luchas en una búsqueda de sentido vital y tramitación del sufrimiento ante un presente desalentador. Tornándose necesario contrarrestar los discursos e imágenes hegemónicos de criminalización y racismo hacia la institución escolar y sus actores, es que reconocemos que la escuela puede funcionar como un espacio tiempo de resistencia frente a las múltiples expresiones del dolor social.

Teniendo en cuenta que la dimensión afectiva ha sido históricamente un objeto de estudio relegado en las ciencias sociales, así como ha padecido un tratamiento marginal en el campo de la investigación educativa, el presente dossier tiene la pretensión de reunir trabajos que den cuenta de los dolores y luchas que se dan en los cotidianos escolares. A partir del denominado *giro afectivo* la emoción se inscribe como categoría interpretativa de las prácticas de convivencia democrática en las instituciones escolares, siendo preciso profundizar en la investigación y análisis de las experiencias emocionales en la cultura escolar.

Desde este posicionamiento, el dossier reúne un conjunto de trabajos académicos que dan cuenta de conceptualizaciones, prácticas, categorías, enfoques teóricos y metodológicos emergentes de investigación y/o intervención poniendo el acento en los siguientes ejes de análisis:

- Violencias en los cotidianos escolares: escritos que problematicen sobre los discursos y prácticas estigmatizantes que afectan a la escuela y se reproducen en su interior.
- Narrativas del dolor social: trabajos que recuperen las experiencias emocionales de los distintos actores del sistema educativo ante la falta de reconocimiento social.
- La escuela como territorio de posibilidad: propuestas socioeducativas que representen las luchas para lograr la emancipación y acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes; creación de acciones pedagógicas por parte de los docentes.

La intención del conjunto de trabajos incluidos en el presente número es promover la discusión y reflexión en torno al lugar de la escuela como espacio de reparación de las heridas sociales. Promover instancias de intercambio y análisis mediante trabajos que recuperen las prácticas y experiencias emocionales de las y los actores que constituyen la trama escolar resulta un paso ineludible hacia una mayor comprensión del rol fundamental que tiene la escuela en el cuidado de las jóvenes generaciones.

Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas y Ezequiel Szapu

Entre dores e lutas no cotidiano escolar

Vivemos nas sociedades latino-americanas atravessadas por profundas desigualdades, tanto a nível material como simbólico, nas quais prevalecem discursos e imagens estigmatizantes em relação à instituição e à cultura escolar. As marcas que pesam sobre as crianças e jovens colaboram na produção de subjetividades marcadas pela dor social.

Na trama educativa, ocorrem diversas lutas em busca de sentido vital e processamento do sofrimento diante de um presente desanimador. Tornando-se necessário contrariar os discursos e imagens hegemônicas de criminalização e racismo face à instituição escolar e aos seus atores, reconhecendo que a escola pode funcionar como um espaço-tempo de resistência contra as múltiplas expressões da dor social.

Levando em conta que a dimensão afetiva tem sido historicamente um objeto de estudo relegado nas ciências sociais, bem como tem sofrido tratamento marginal no campo da pesquisa educacional, este dossiê pretende reunir trabalhos que levem em conta as dores e lutas que ocorrem no cotidiano escolar. A partir da chamada virada afetiva, a emoção se inscreve como categoria interpretativa das práticas de convivência democrática nas instituições escolares, tornando-se necessário o aprofundamento da pesquisa e análise das experiências emocionais na cultura escolar.

A partir deste posicionamento, o dossiê reúne um conjunto de trabalhos acadêmicos que dão conta de conceituações, práticas, categorias, abordagens teóricas e metodológicas emergentes de pesquisa e/ou intervenção, enfatizando os seguintes eixos de análise:

- Violência no cotidiano escolar: escritos que questionam os discursos e as práticas estigmatizantes que atingem a escola e nela se reproduzem.
- Narrativas de dor social: obras que recuperam as experiências emocionais dos diferentes atores do sistema educacional diante da falta de reconhecimento social.
- A escola como território de possibilidade: propostas socioeducativas que representem as lutas pela emancipação e apoiem as trajetórias dos estudantes e a criação de ações pedagógicas pelos docentes.

A intenção do conjunto de trabalhos incluídos neste número é promover a discussão e a reflexão sobre o lugar da escola como espaço de reparação de feridas sociais. Promover instâncias de intercâmbio e análise através de trabalhos que recuperem as práticas e experiências emocionais dos atores que compõem o tecido escolar é um passo incontornável para uma maior compreensão do papel fundamental que a escola tem no cuidado das gerações mais jovens.

Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas y Ezequiel Szapu



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

**La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI:
Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un
contexto de conservadurismo social**

**O poder desestabilizador da gramática política do ESI: Alterações da
gramática do ensino secundário num contexto de conservadorismo social**

**The destabilizing power of the political grammar of the ESI: Alterations
of the secondary school grammar in a context of social conservatism**

 Carlos Damián Acosta¹

 Claudio Ariel Urbano²

 José Alberto Yuni³

Resumen: Este artículo analiza la potencia desestabilizadora de la gramática política de la Educación Sexual Integral y su posibilidad de gestar en las escuelas espacios incluyentes en un contexto socio-cultural conservador. Se describe la puesta en acto de la ESI en una provincia del Noroeste Argentino a través de datos relevados en la consulta a estudiantes efectuadas por el Operativo Aprender en 2019 y registros cualitativos de trabajo de campo en escuelas que acogen sujetos de la diversidad sexo-genérica.

Palabras clave: Escuela secundaria, gramática escolar, Educación Sexual Integral, Diversidad sexo-genérica

Resumo: Este artigo analisa o potencial desestabilizador da gramática política da Educação Sexual Integral (ESI) e sua possibilidade de gestar em escolas espaços inclusivos em um contexto sociocultural conservador. Se descreve a posta no ato do ESI em uma província do Noroeste Argentino a través de dados relevados na consulta a estudantes efetuados pelo Operativo Aprender em 2019 e registros cualitativos de trabalho de campo em escolas que acogen a sujeitos da diversidade sexo-genérica.

Palavras-chave: Escola secundária, gramática escolar, Educação Sexual Integral, Diversidade sexo-genérica

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: acosta.damian.35@gmail.com

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: caurbano6@gmail.com

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: joseyuni@gmail.com

Abstract: This article analyzes the destabilizing power of the political grammar of Comprehensive Sexual Education (ESI) and its possibility of creating inclusive spaces in schools in a conservative socio-cultural context. The implementation of the ESI in a province of Northwestern Argentina is described through data collected in the consultation with students carried out in 2019 and qualitative records of field work in schools that welcome subjects of sexual-gender diversity.

Keywords: Secondary school, school grammar, Comprehensive Sexual Education, Sex-gender diversity

Recepción: 28/diciembre/2023

Aceptación: 18/marzo/2024

Forma de citar: Acosta, C., Urbano, C. y Yuni, J. (2024). La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 5-26.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social

Introducción

El propósito de este artículo es mostrar cómo la gramática política de la Educación Sexual Integral (ESI) ha permeado la gramática escolar tradicional, tensionando su lógica habitual y gestando en las escuelas secundarias espacios novedosos de acogida de las diversidades y disidencias sexo-genéricas. La investigación se contextualiza en la provincia de Catamarca que pertenece a la región del Noroeste Argentino (en adelante NOA).

El NOA es la región argentina que registra mayores niveles de pobreza. Históricamente ha ocupado un rol subsidiario en el capitalismo periférico aportando recursos humanos vía migración interna o más recientemente, siendo un territorio de sacrificio de las prácticas extractivistas de los recursos naturales (Ponce, Machado y Perea, 2012). Entre sus rasgos culturales se reconoce una marcada religiosidad acendrada en el catolicismo, la pervivencia de prácticas culturales ancestrales especialmente en las zonas rurales, la presencia de comunidades originarias, todo ello en una dinámica de modernización social que se expresa en tensiones y disputas en diferentes esferas de la vida social (Rementería, 2015). Una de ellas remite a la regulación de la sexualidad, fuertemente condicionada por una concepción moralizante que confronta con la perspectiva de derechos (Esparza, Yuni y Urbano, 2020; Saracho Gutierrez y Perea, 2023).

Aproximarnos a las tensiones generadas por la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en territorios signados por el conservadurismo social, permite dar cuenta de la performatividad de las leyes para gestar nuevas prácticas sociales y habilitar espacios institucionales que alberguen y cobijen a sujetos de las disidencias genérico-sexuales tradicionalmente violentados y obligados a una adecuación coactiva a los parámetros heteronormativos de la escolarización tradicional. Nuestro supuesto es que a partir del imperativo de la normativa y de la puesta en acto de las políticas de ella derivada, las escuelas progresivamente se han ido reconfigurando como un laboratorio de inclusión social de las diversidades.

El artículo presenta en una primera parte una caracterización descriptiva, basada en fuentes secundarias, de la implementación curricular de la ESI en escuelas de la provincia de Catamarca desde el reconocimiento de los estudiantes del último curso. En la segunda parte, se presentan algunos resultados vinculados a las condiciones de posibilidad que habilita a las escuelas de diferentes contextos como espacios de acogida de sujetos de la diversidad sexo-genérica. En particular, se abordan las tensiones que genera la gramática política de la ESI

en su interacción con la gramática escolar tradicional. Para ello se recurre a materiales del trabajo de campo elaborados en una indagación sobre la población trans en las escuelas secundarias de la provincia de Catamarca.

Algunas claves conceptuales: gramática escolar y matriz generativa del orden escolar

En nuestro recorrido investigativo intentamos dar cuenta de cómo diferentes iniciativas de políticas socio-educativas sustentadas en el enfoque de derechos, desplegadas en Argentina desde el año 2006, interpelan la gramática tradicional de la escuela secundaria. En trabajos previos hemos caracterizado la gramática escolar como un conjunto de reglas tácitas estructurantes y regulatorias del discurso pedagógico, que a través de la repetición de rituales, prácticas y discursos reproducen la ideología del dispositivo escolar moderno, cuya pretensión es la normalización de los sujetos (Meléndez y Yuni, 2018b; Yuni, 2020).

En otras palabras, la gramática escolar opera como un sistema de reglas que regulan la producción del discurso pedagógico, a través del cual se fabrican subjetividades escolarizadas y se significan las prácticas a partir de un ordenamiento y regulación de los códigos generativos del orden escolar. La gramática escolar se expresa en formas de ser (identidades) y de hacer (prácticas), sostenidas por lógicas y creencias sedimentadas histórica e institucionalmente, transmitidas de generación en generación (Pogré, Krichesky y Benchimol, 2009).

En tanto expresión de un sistema clasificatorio y jerarquizador construido históricamente, la gramática escolar puede ser desestabilizada por las transformaciones y dinámicas de cambio social y cultural. En tal sentido, las políticas de reforma educativa tratan de afectar las reglas estructurantes de la gramática escolar y en su potencial de interpelación a ella se juega su capacidad de desestabilización y reformulación de las reglas de la escuela. Asimismo, de un modo no coactivo, las transformaciones socio-culturales introducen “anomalías” en la lógica del dispositivo escolar por medio de las subversiones que los sujetos realizan a través de sus prácticas. Las transformaciones en la cultura adolescente o en los procesos de subjetivación en las sociedades de capitalismo informacional, por citar algunas de las más importantes, reconfiguran los modos de ser joven y desafían los imaginarios y expectativas escolares sobre la condición estudiantil (Rearte, 2019).

La gramática escolar ordena la matriz generativo-estructurante del orden escolar. La matriz es generativa en tanto contiene reglas de producción de la vida escolar, articulando significados, lenguajes, discursos, símbolos y prácticas a través de modos específicos de regulación (Meléndez y Yuni, 2018 b). Es estructurante en tanto que los productos de esa matriz, así como sus efectos de sentido sobre los sujetos y el conjunto de la sociedad son la expresión de una lógica de producción subjetiva y simbólica; lógica que ordena las prácticas,

articula las representaciones y direcciona la acción. Como se ha señalado en otros trabajos, esta matriz se configura mediante la intersección de vectores de fuerzas sociales que operan como opuestos binarios, que se ofertan como fuentes posible de identificaciones y principios de jerarquización y clasificación socio-pedagógica. Estos vectores binarios se presentan en el dispositivo escolar desde una polaridad antinómica en el que un término hegemónico subalterniza a su opuesto, representando el primero la posición “deseable” y “valiosa”. Estos pares antagónicos definen posiciones que pueden ser asumidas o rechazadas por estudiantes y profesores mediante procesos de identificación a través de los cuales se reconfiguran las prácticas y se resignifican las identidades escolares y sociales. En tal sentido, el orden escolar es performativo de discursividades, prácticas e identidades pedagógicas y sociales y, a la vez, es un escenario de las performances de los sujetos que adscriben a posiciones disidentes al orden hegemónico. La matriz del orden escolar moderno se configura sobre la base de los pares binarios:

- *La hegemonía epistémica del conocimiento escolar*, remite en primera instancia a la clasificación entre alumnos capaces o incapaces, normales o anormales y encuentra su traducción escolar en la clasificación de buenos y malos alumnos. Su control se efectúa mediante sutiles formas de diferenciación, etiquetamiento y estigmatización de las diferencias o por el efecto de formas de discriminación y de humillación específicamente escolares fuertemente vinculadas a las prácticas de evaluación.

- *La hegemonía de la pureza y/o superioridad étnico-racial*, en la que lo blanco/europeo es el valor hegemónico y lo indio y lo negro quedan como posiciones subalternizadas. La regulación de esta clasificación binaria se realiza a través de formas escolares de preferencia/rechazo de las marcas corporales de la diferencia étnica y/o de gestos de valoración o de desprecio aplicados a las formas de vida y expresiones culturales de los grupos étnicos.

- *La hegemonía de la racionalidad moderna de progreso*, se expresa en la contraposición del par urbano/rural, representado el primero como el contexto de la modernidad y el cambio, mientras que el segundo es visto como reservorio del atraso, la tradición y la repetición de lo “obsoleto”. Por carácter transitivo, los llamados contextos periféricos o marginales son asimilados al par rural en tanto que se los connota con los mismos atributos de retraso, barbarie y anomia.

- *La hegemonía de la heterosexualidad normativa* que promueve la identificación excluyente de lo heterosexual y lo homosexual como modelo binario de sexualización. Aquellos sujetos que desborden la clasificación binaria son sancionados con el aislamiento y el tratamiento como sujetos abyectos.

- La *hegemonía de la dominación masculina* como valor ordenador del par binario varón-mujer. Quienes desbordan esa clasificación son controlados y sancionados a través de la evaluación negativa de sus prácticas, sus corporalidades y manifestaciones emocionales.

El control y regulación de estos vectores se realiza a través de las prácticas escolares, cuyo territorio de operación son los cuerpos, las emociones y las cogniciones de los sujetos pedagógicos. En esa operación los sujetos incorporan las reglas de la gramática a sus propios esquemas de autorepresentación y autovaloración, modelando sus prácticas de fabricación de sí en el apego a ellas o en su rechazo en tanto disidencia identitaria. Como hemos señalado anteriormente, esa dinámica puede ser interrumpida y/o desestabilizada por fuerzas institucionales e instituyentes que irrumpen como una terceridad en los pares binarios, habilitando transformaciones en las relaciones de poder y reconfigurando las reglas del discurso pedagógico.

Desde esa perspectiva conceptual nos proponemos abordar las tensiones generadas por la gramática política de la ESI y la gramática escolar de la escuela secundaria, en el marco socio-cultural más amplio de transformaciones de las subjetividades y culturas adolescentes, signadas por una profunda mutación de los modos de producción de los géneros en las sociedades contemporáneas. Desde nuestra perspectiva, la escuela secundaria se ha transformado en un escenario propicio para dar cuenta de las profundas transformaciones sociales en torno a la construcción de las identidades sexo-genéricas. Las transformaciones producidas por la potencia performativa convergente de los mandatos de las políticas educativas y los cambios ideológicos propiciados por los feminismos y las disidencias sexo-genéricas, convierten a las escuelas en una suerte de espacio social transicional para que los sujetos puedan explorar identificaciones sexo-genéricas alternativas y alterativas a las que propone el orden escolar y que, en muchos casos, el propio contexto social rechaza o pretende normalizar.

La puesta en acto de la ESI como práctica desestabilizante del orden escolar hegemónico

La sanción de la ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006 ha sido un punto de inflexión en la vida social de Argentina, en tanto que las políticas de reconocimiento de los derechos sexuales lograron institucionalizarse en un instrumento normativo. El proceso de sanción e instrumentación de la ESI puso en evidencia los intereses en disputa y permitió visibilizar las posiciones divergentes sobre la cuestión de la sexualidad en el microespacio escolar y en el mundo social más amplio: una visión moral de la sexualidad versus una visión basada en una concepción de ciudadanía ampliada en tanto derecho humano.

El Programa de Educación Sexual Integral considera a la educación sexual como el aprendizaje de la sexualidad que se da en la cotidianeidad de los seres humanos, en todos y

cada uno de los ámbitos de la vida social. Se entiende por lo tanto que la sexualidad atraviesa múltiples aspectos de las personas desde su nacimiento hasta su vejez, a lo largo de sus vidas y a través de sus cuerpos y sentimientos. Como señala la ley, educar en la sexualidad significa promover una reflexión para la toma de decisiones conscientes orientadas al ejercicio de un comportamiento sexual libre y placentero hacia uno/a mismo/a y hacia los demás. Desde esta concepción propone además, que mientras más temprano comience la educación más efectiva será la práctica de una sexualidad responsable.

Desde nuestra perspectiva la sexualidad se encuentra de forma ubicua en los espacios que habitamos, en tanto dimensión de la “construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011, p. 11). En particular, en el ámbito escolar, podemos encontrarla en las formas de organización del diseño curricular, los nombramientos y expectativas diferenciales, las divisiones y organizaciones de los tiempos escolares, los contenidos desplegados en los libros de textos, el uso del cuerpo en clase y en los recreos que van configurando experiencias escolares que habilitan ciertas identificaciones y rechazan/obturán/violentan otras (Morgade et al, 2014).

Stephen Ball (2012) plantea que la eficacia realizativa de las políticas se evidencia en su puesta en acto, es decir en el pasaje del texto normativo a la orientación de las prácticas de los agentes sociales en contextos específicos. Entre la sanción de la norma y la acción en el espacio escolar se producen múltiples deslizamientos, reversiones, resistencias y negociaciones que surgen de los juegos y disputas de poder de instituciones y agentes que poseen intereses específicos en juego (Meléndez y Yuni, 2018c). Estas mediaciones se reflejan en la re-definición y traducción a nivel curricular, organizacional y didáctico de los mandatos normativos (Meléndez, Yuni y Urbano, 2019).

Las provincias que conforman el NOA, en su amplia diversidad étnica, cultural y social, pueden caracterizarse como sociedades conservadoras, marcadas por la impronta de la religiosidad y la persistencia de patrones patriarcales. Por ello, las políticas sexuales provinciales tienen en ocasiones un carácter religioso-moralista, producto de la fuerte articulación entre los poderes estatales, las instituciones religiosas y las élites locales. De hecho, es pública en varias provincias la connivencia entre sectores estatales, la Iglesia Católica (y otros cultos cristianos), medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil para resistir a la puesta en acto de la ESI. Esta resistencia tomó cuerpo en un intenso movimiento de oposición a la ESI cuyo lema fue “con mis hijos no te metas” y cuyos efectos más salientes han sido la acusación de “adocctrinamiento” en lo que denominan “ideología de género” y la defensa de una mirada binaria de los sexos que apela a su condición de “estado de naturaleza” que se guía por las diferencias de los órganos sexuales primarios y secundarios (Faur, 2018; Acosta, Esparza y Yuni, 2019).

Es evidente que la puesta en acto de esta ley no es ni ha sido fácil, encontrando numerosos obstáculos a nivel de las políticas educativas nacionales y provinciales, pero

también a nivel de las instituciones educativas responsables de practicar la ESI. Esto ha puesto en claro la complejidad que implica el abordaje de los temas vinculados a la sexualidad, sobre todo desde una perspectiva integral que no aluda exclusivamente a las cuestiones biológicas de la anatomía y la fisiología humana. Hablar de diversidades, prevenir el abuso de niños y niñas, comprender los mandatos de género, las relaciones de poder que se establecen sobre la autonomía en las decisiones, son temáticas que ponen en jaque a la comunidad educativa y a sus familias. Los avances legales en el campo de los derechos sexuales enfrentan contradicciones, y paradójicamente no se traducen en cambios en las instituciones, con el riesgo de que las leyes se transformen en una ficción (Canevari, 2019).

Aspectos metodológicos

Este artículo tiene como base un estudio descriptivo sobre la implementación de la ESI en el NOA realizado en el marco de la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación de la Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa. Para ese estudio se utilizan datos del relevamiento 2019 de las pruebas Aprender, que incluyen un cuestionario complementario para estudiantes y directivos de escuelas que releva información sobre la ESI. Para este artículo se han tomado los datos del cuestionario a estudiantes correspondientes a la provincia de Catamarca. El estudio incluyó también entrevistas a funcionarios, directivos, docentes y técnicos de las seis provincias del NOA.

Por otra parte, para poder abordar el foco de este artículo, centrado en las posibilidades de la escuela secundaria como espacio de acogida para reducir el dolor social, recurrimos a material relevado en una investigación doctoral en curso que aborda los Debates y tensiones en torno a las identidades disidentes: La gramática escolar y las tecnologías del género en la construcción de la heteronormatividad de las escuelas secundarias en la provincia de Catamarca. Se trata de un estudio de tipo explicativo, con enfoque cualitativo, siguiendo el modelo multinivel (Belzunegui Eraso; Brunet; Ignasi; Pastor, 2012) en diferentes colegios de la provincia durante el año 2023.

El trabajo de recolección y análisis se realizó en dos niveles de manera simultánea. Para el nivel institucional realizamos un estudio de caso en escuelas de nivel secundario de la provincia de Catamarca, tomando como muestra según accesibilidad a 7 (siete) escuelas secundarias de gestión pública y privada: 4 (cuatro) de San Fernando del Valle de Catamarca y 3 (tres) del interior de la provincia. Utilizamos como técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales a directivos, entrevistas grupales a docentes, observación etnográfica, y revisión de la documentación escolar.

Por otra parte, para el nivel de los discursos y las experiencias estudiantiles de disidencia sexo-genérica empleamos un estudio de casos múltiples a estudiantes que se encuentren insertos/as en los establecimientos de la fase anterior. Quedando conformados

dos conjuntos, uno con grupos de estudiantes por cada colegio obteniendo 7 (siete) en total y un segundo conjunto de estudiantes que se identifican como disidentes alcanzando un total de 6 (seis), siendo la totalidad varones trans, ya que no se encontraron otras identificaciones en el proceso. Para esta fase se emplearon entrevistas grupales y entrevistas en profundidad.

Posteriormente los resultados de ambas fases se analizaron mediante la triangulación de las técnicas primando la gradación para la deconstrucción de los relatos y los cruces de las variables o interacción inter-nivel para la construcción de conceptos sensibilizadores y la recontextualización de los discursos.

Cartografiando la implementación curricular de ESI en Catamarca

Como señalamos anteriormente, con la implementación de la política de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina, se iniciaron procesos dinámicos de cambio social y transformaciones en las formas de comprender el papel que juegan las escuelas en la subjetividad de las nuevas generaciones. La ESI se presenta como un derecho que involucra a estudiantes, docentes y familias, cuyo propósito es garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades, ampliando la concepción preexistente de la sexualidad a la interacción de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Con el objetivo de describir la traducción de las propuestas de la ESI a la vida en las aulas, en este apartado se presentan las respuestas de los estudiantes del último curso de escuelas secundarias catamarqueñas, relevadas en el cuestionario complementario de las pruebas Aprender aplicado en el año 2019.

En lo que respecta al modo de dictado de ESI, el 34.1 % de los estudiantes señalan que han tenido clases especiales a cargo de especialistas, situación que se incrementa en las escuelas de gestión pública y de contextos urbanos. Por su parte, el 20.7 % indica que las clases de ESI han estado a cargo del equipo escolar, con mayor incidencia en las escuelas públicas y rurales. No obstante, el 23.2 % de estudiantes señala que en el año escolar no han visto los temas de ESI, proporción que aumenta al 42.6 % de en las escuelas de gestión privada.

Tabla 1: Temas de ESI tratados en escuelas de Catamarca según tipo de gestión y ámbito

Cuidar el cuerpo	Total	Tipo de Gestión		Ámbito	
		Pública	Privada	Urbano	Rural
La prevención de ITS	62.1	65.3	52.0	61.2	64.7
El embarazo no intencional	58.3	61.0	49.6	57.9	59.4
Prevención del Grooming. Redes sociales y sexualidad	37.9	36.3	43.3	39.2	34.2
Perspectiva de género					
La violencia de género en la adolescencia	53.5	57.6	40.2	50.3	62.5
Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral	41.3	41.3	41.5	42.4	38.2
Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo	11.8	10.2	17.0	12.8	8.9
Respeto a la diversidad					
El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva	39.0	35.9	48.9	40.9	33.5
Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida	26.5	25.5	29.8	26.3	27.4
Valorar la afectividad					
Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo	45.5	47.8	38.4	43.7	50.8
La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas	32.7	32.1	34.6	31.6	35.8
Ejercer nuestros derechos					
Construcción de identidad y de proyecto de vida	40.0	38.3	45.5	39.9	40.2
La vulneración de derechos sexuales	41.4	43.3	35.5	40.9	43.1
El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias	31.1	33.3	24.4	30.3	33.7
Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual	23.6	26.1	15.8	23.0	25.6

Fuente: elaboración propia en base a los datos del Cuestionario Complementario (Estudiantes) Evaluación Nacional Aprender 2019. Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa, Argentina.

Pese al carácter integral que asume como perspectiva la Ley, puede observarse en el cuadro anterior la persistencia de un enfoque centrado en la salud sexual con énfasis en una perspectiva biomédica, seguida por el tratamiento de cuestiones de violencia de género. En menor medida se abordan temas relacionados con la construcción de identidades, los derechos sexuales y la elección de formas de vivir la sexualidad.

Las respuestas de los estudiantes permiten trazar una cartografía de las diferencias en el abordaje de la ESI según el tipo de gestión de las escuelas. En las escuelas de gestión privada se advierte un enfoque en el que aún subyace la perspectiva de la posición confesional de Educación para el Amor. Por ello, se tornan más relevantes que en las escuelas estatales el tratamiento de temáticas como la construcción de identidad, la prevención del grooming, la pareja, el amor y el cuidado mutuo, las distintas formas de ser joven y los patrones hegemónicos de belleza. Por el contrario, en estas escuelas las temáticas vinculadas a la salud sexual reproductiva tienen menos incidencia en el curriculum.

Los estudiantes de las escuelas de gestión estatal registran mayores porcentajes en el reconocimiento de temas vinculados a la prevención de ITS y el embarazo no intencional, temáticas en las que las mujeres reconocen haber recibido información sobre estos contenidos. Lo mismo ocurre con la enseñanza de temas de violencia de género en la adolescencia y la mirada hacia la violencia de género en las relaciones afectivas, temáticas en las que se advierte un mayor desarrollo en las escuelas del ámbito rural. Debe agregarse que en estas temáticas también es mayor la proporción de mujeres que las reconocieron como contenidos abordados en los espacios de ESI.

Los datos presentados coinciden con estudios que indican que la ESI es enseñada todavía desde una concepción moralista (Cravero et al., 2020) y con una transversalización dispar en la región NOA (Observatorio Federal de ESI [OFESI], 2020). En el sistema educativo argentino la educación sexual estuvo históricamente ligada a profesionales externos/as a las instituciones o depositadas en docentes de las materias de biología o ciencias naturales (Grotz et al, 2020), cuestión que sigue vigente hoy en día (OFESI, 2020) y que reafirman nuestros datos.

Por otra parte, la “enseñanza” de la ESI en Catamarca, coincide con los datos nacionales, que revelan que los dos temas más abordados son la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y de Embarazos no Intencionales, siguiendo en tercer lugar las cuestiones de violencia de género (OFESI, 2020). A su vez los ejes de Garantizar la Equidad de Género y Respetar la diversidad son abordados en bajos porcentajes en los establecimientos educativos. Más allá de los contenidos explícitos de ESI se observa un abordaje que privilegia la perspectiva biomédica en los diseños curriculares, situación que se traduce en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Ciencias Naturales,

contribuyendo a la construcción de una imagen de la ciencia masculinizada (Ithuralde y Dumrauf, 2021b).

Las escuelas como espacios transicionales de inclusión de las diversidades

La ESI como política pública no se limitó solo a la aplicación de una normativa o de instrumentos específicos, sino que permitió abrir la óptica de reconocimiento de la otredad a la par de tensionar a las gramáticas tradicionales existentes. Esta apertura hacia el reconocimiento no constituye una condición que esté dada per se en las instituciones educativas; sobre todo porque colisiona con el principio de igualdad social en el que descansaba la educación argentina bajo los ideales de Sarmiento. El orden escolar se resquebraja o disputa su permanencia a partir de una nueva gramática política (Pérez y Natalucci, 2012) que desanda la producción sistemática de hegemonías sexo-genéricas dentro de las escuelas.

Como señalamos anteriormente, las condiciones de sujeción para la generación de un sujeto estudiante modelo propuestas por la gramática escolar tradicional, ofician como un troquel que recorta, anula, habilita o modela corporalidades para que alcancen la hegemonía o pasen al grupo abyecto (Butler, 2006) de quienes no logren el objetivo de Ser. En ese movimiento de la construcción del sujeto abyecto, Flores (2013) propone el término escotoma, tomado directamente de la oftalmología, para notar cómo las instituciones montan zonas de ceguera para suprimir (lo que considera) incongruencias en el régimen de visión heteropatriarcal. Cuerpos impensables o intolerables de mirar que transcurren por las escuelas portando como locus de su supresión a su discontinuidad identitaria no-hegemónica. Para la visibilidad se demanda la alineación de presentarse, sentirse y verse como mujer u hombre únicamente, por lo tanto, se premia con la inteligibilidad a quienes mantengan relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2006).

En este (des)encuentro con un otro adulto-modelador, las adolescencias en transición se descentran (De Lauretis, 1993) formando resistencias a las reglas de la gramática escolar (Tyak y Cuban, 1995) pudiendo perder eventualmente sus posicionamientos en el ordenamiento escolar. Pero, no sin proponer y presentar alternativas atravesadas por las desigualdades que en algún punto demandan ser tramitadas en el espacio educativo. Tramitar el dolor social de la discriminación y la abyección en la escuela, significa abordar las situaciones de sufrimiento, violencia, exclusión y discriminación que afectan a los estudiantes y a la comunidad educativa, desde una perspectiva pedagógica y ética que promueva el reconocimiento, la escucha, el diálogo y la reparación (Kaplan, 2020).

Se reconoce a las escuelas como un espacio que puede contribuir a dar sentido, a construir esperanzas y a fortalecer los vínculos sociales, frente a las problemáticas que

atraviesan a las adolescencias. Para ello, es necesario que las escuelas reconozcan la diversidad de experiencias, emociones y necesidades de sus estudiantes, y que les ofrezcan oportunidades de aprendizaje significativo, participación democrática y cuidado mutuo. Y es aquí donde la ESI, desde su primera propuesta de Lineamientos Curriculares en el 2008, propone abordar el plano de la afectividad desarrollando capacidades como la solidaridad, la empatía y la expresión de los sentimientos dentro de un marco de reconocimiento y respeto.

La innovación de la propuesta de la ESI radica en que produce un quiebre en la gramática política, entendida como las “pautas de interacción de los sujetos; y por otro, (a) las combinaciones de acciones para coordinar, articular e impulsar intervenciones públicas dirigidas a cuestionar, transformar o ratificar el orden social” (González, 2021 p. 85). Se genera un nuevo actor que aborda la sexualidad humana, sobre todo en el campo vinculado a las competencias emocionales, tarea que históricamente llevaba a cabo la Familia, la Iglesia y los Medios de Comunicación o, que se esperaba que sucediera espontáneamente como aprendizaje informal. Sin desmerecer estos agentes socializadores ni entrar en sus disputas por el control de los cuerpos, la Escuela como institución se vio atravesada por la necesidad de reconfigurar su gramática escolar, generando un espacio que contemple y acompañe la heterogeneidad de identidades que circulan por sus lindes.

Esto no es un proceso lineal ni vertical, sino que por el contrario sucede a través del entretejido de redes de poder que se establecen desde la cotidianidad (Rockwell, 2007), ya que es allí donde se performan discursos, donde suceden los procesos sociales. Relatos de directivos como: *“incluso antes de la resolución (provincial) 332 ya se venía trabajando con los alumnos y los docentes los temas de sexualidad, cuando llegaron a explicarnos lo de los registros (de asistencia) ya lo teníamos resuelto internamente”* (Directora A), *“en Educación física le hicimos elegir a la alumna que en ese momento era varón si quería estar con las mujeres o los varones, y quedó con los varones porque le gustaba más el fútbol”* (Directora B), o *“el tema de los baños había que resolver”* (Directora C); dan cuenta de una doble tracción (en principio) en la que se ve envuelta la gramática escolar.

Por un lado, y siguiendo la noción de gramática política como ordenamiento, es obligada por el reconocimiento de los sujetos portadores de la disidencia a asumir posicionamientos puntuales frente a situaciones concretas. Por otro lado, en esa interpelación que experimenta el orden escolar las instituciones dan inteligibilidad a las necesidades de ciertos sujetos/grupos que hasta entonces no eran considerados en lo cotidiano como sujetos a atender en sus demandas específicas de reconocimiento. Lo emergente se vuelve abordable porque entra en la lógica de lo existente, lo habilitado y lo nombrable, rompiendo así con la hipótesis represiva de Foucault (1984) y generando una nueva normalidad, caracterizada por la tensión generada en los vectores afectados.

Pero no basta con la circulación de las diversidades dentro de las aulas para que la gramática política redirija a la gramática escolar; hace falta un otro que traicione al

dispositivo para dejar entrar luz eliminando los puntos de ceguera y vacancia de conocimiento sobre sexualidad, afectividad, diversidad o disidencia (por nombrar algunos), allí donde el silencio epistémico se vuelve violencia epistémica ideológicamente estratégica (Da Cunha, 2015) que sostiene la hegemonía patriarcal; allí donde las fugas del dispositivo escolar se presentan como incoherencias y necesitan de la palabra y la mirada de ese/a adulto/a responsable que supone la ley. Afirman los entrevistados: *“porque la escuela tiene que meterse, hablar, guiar, sino (los/as estudiantes) no vienen más (...) y también hay que estar informados”* (Profesora 1). Para ello, directivos y profesores tuvieron que reposicionar su práctica frente a la experiencia de sus estudiantes trans, actuando no como una ortopedia que logre acomodar los cuerpos disidentes al orden heteropatriarcal escolar en base a la represión y el silenciamiento, sino reconociéndose como un agente político que desde el afecto brinde los reacondicionamientos necesarios para que cualquier forma de identificación se sienta incluida en la escuela.

Para generar lazo social se requieren anclajes subjetivos. El soporte se concibe como un conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, que se articulan mediante una red de vínculos que permiten el sostenimiento de los individuos (Martuccelli, 2007). *“Fue posicionarme como madre al mismo tiempo como amiga, como profe, bueno, a adecuar el vocabulario, contextualizarme y ayudarme”* (Profesora 2). Relata una docente sobre el momento en que una estudiante le comenta que se identificaba como lesbiana: *“ella sentía que decepcionaba a su madre (...) y analizando su posición subjetivante agrega: “creo que saben que no los voy a juzgar, por eso me hablan”*, reconociendo una clave para la construcción de la confianza.

La búsqueda existencial por el reconocimiento y la aceptación de los demás implica dar sentidos a la vida a través de la mirada del otro (Kaplan 2022). Los vínculos generacionales, tanto intrageneracionales (entre pares) como intergeneracionales (entre adultos/as y jóvenes), son fundamentales para este proceso. Así, el sujeto se constituye en la relación interpersonal e intercultural con otros sujetos que le devuelven una imagen de sí mismo/a que habilita la inclusión efectiva en las redes afectivas y cognitivas del espacio escolar: Afirma una docente: *“En ese momento, ella iba a dejar la escuela, iba a abandonar la escuela y ahora la tenemos en un 4° y es una de las mejores alumnas que tenemos, es la más competente en múltiples capacidades”* (Profesora 2).

La gramática escolar se tensiona cuando se da el tiempo para estrujarse y suspenderse para que sucedan otros procesos; cuando deja de propender a una pérdida irreparable de la posibilidad de la transmisión de experiencias de adolescentes y adultos que marcan el abismo de la comprensión de quien es distinto (Skliar, 2009). Se empieza a prescindir del filtro de la extrañeza con que el orden escolar integró las diferencias bajo la exigencia del ajuste individual a los patrones heteropatriarcales, binarios y machistas. Los profesores implicados en la construcción de espacios de acogida se distancian de esas formas coactivas y construyen

con las adolescencias horizontalidades para *“sentarse y hablar de los temas que les interesa, del cuerpo, de cómo cuidarse, del novio que le corta, del bullying, el alcohol”* (Profesor 3).

El proceso de habilitación en el espacio escolar de una perspectiva de la sexualidad sustentada en la perspectiva de la ESI, no ha sido para los agentes escolares la apropiación instrumental de nuevos conocimientos o la apropiación de cuerpos conceptuales para incorporar a los procesos curriculares. Por el contrario, los discursos de los entrevistados muestran que la ESI significó una interpelación a su propia biografía sexo-genérica, una revisión de estereotipos, actitudes y prácticas adquiridas en su propia socialización que fueron revisados desde un reposicionamiento político-pedagógico sobre su función formadora de las adolescencias. Tal como señala Preciado (2021) cualquier proceso que enuncie la sexualidad, enuncia la propia experiencia devenida de ella. Afirma una docente: *“hay temas que no me animo a hablar y les digo a otros profes que sepan más para que lo hagan con esos chicos”* (Profesora 2). Como garantes de derechos, los/as docentes se ven en la obligación de cumplir la ley *“porque (los/as estudiantes) no pueden no saber”* (Profesora 2).

Ahora el tiempo se genera para otro propósito, porque cuando no hay tiempo, hay norma y cuando hay norma, se juzga (Skliar, 2013). Y en ese juzgamiento quien recibe el castigo no tiene la posibilidad de explicarse, de proponer una gramática o una economía de su propia existencia descifrable para otro.

Entonces, a partir de la instalación de la ESI en la cotidianidad de las escuelas es posible notar que hay, siguiendo la línea de Rockwell (2007), algunas formas de hacer escuela que han ido modificando la política educativa, *“expresada a través de diferentes formatos (...) que tiene como fin la constitución de sujetos pedagógicos”* (Yuni, 2018 p.19). Prácticas escolares que alteraron la gramática escolar y son visibles en las dinámicas, el espacio y el tiempo educativo. Pueden notarse en principio tres prácticas a las que contemplan específicamente a la población trans, la última en cobrar visibilidad en el discurso político, 1° El acto de recibimiento, 2° la flexibilidad de los criterios pedagógicos y 3° la modificación de los espacios.

La primera práctica acontece a partir de la ampliación de nuevos actores institucionales (Terigi, 2009) y por lo tanto el reconocimiento de que la escuela es un espacio de sociabilidad donde algo del dolor social puede repararse. El encuentro sucede porque del otro lado hay alguien que espera la llegada, que prepara una experiencia que incluye y hace sentir parte. Emergen emociones positivas en las vinculaciones cotidianas que insufla de ganas de seguir estando ahí.

“En la secundaria lo que más me gustaba era poder sentirme apoyado por los profesores y los auxiliares docentes, los preceptores porque al ser yo una persona que padeció de bullying en la primaria y gran parte de la secundaria y al no tener un apoyo en mi casa, a mí me encantaba llegar a

la escuela y saber que, una profesora de equis materia iba a estar conmigo y que si a mí me pasaba algo yo le podía explicar, le podía contar cómo me sentía. Además, eso también las actividades que nos hacían yo al ser de un colegio católico, hay un área que se llama pastoral ahí se forman campamentos, actividades, que, si bien tienen que ver con la religión de la escuela, también es un momento muy grato porque compartís con chicos de otros cursos que no conocías, pero después te enteraste que tenías mucho en común o también pasabas un momento ameno con tus amigos en la secundaria y es muy bonito te llevas buenos recuerdos de eso.”
(Estudiante 1)

La segunda práctica se vincula a la flexibilización de los criterios pedagógicos, a la construcción de un sentido común situado para contemplar las posibilidades y necesidades de las diversidades, formas de nombrar y disposiciones para ocupar el espacio. “*Cuando nos presentamos este año, yo la vi era un varoncito, un changuito, y después cuando me dice el nombre, era una nena. Pero ella se autopercibe hombre y me dijo el nombre, me dijo cómo quería que la llamen*” (Profesor 3). En este registro cobra relevancia la flexibilización del orden clasificatorio sexo-genérico de la escuela, ya que basta solo con la declaración de la autopercepción para poner en marcha dispositivos de reconocimiento y suspensión del juicio. Por otro lado, se advierte la dialéctica entre la apropiación de los adolescentes de su derecho al reconocimiento y la habilitación desde la coacción normativa para una reformulación del contrato vincular en las clases.

En el trabajo de campo se encontraron múltiples desplazamientos del orden escolar en la (des)organización de los cuerpos. Si bien se observa la persistencia de prácticas que sostienen el binarismo, en aquellas escuelas en las que las sexualidades otras han sido visibilizadas e incluidas esa lógica clasificatoria registra desbordamientos. Por ejemplo, se registraron experiencias de formar filas únicas en vez de las clásicas de varones y mujeres, de contemplar días específicos de ausencia a causa de molestias por la hormonización, de preguntar a estudiantes de las disidencias si quieren participar en el mismo grupo de Educación Física o cambiarse entre otros o de elegir que uniforme escolar usar, entre otros. La lógica escolar ubica las corporalidades de las disidencias donde se sientan mejor, sin perder las oportunidades que otros y otras tienen.

En tanto que la última práctica de acogida de las diversidades tiene que ver con la modificación de los espacios escolares. Si bien en el discurso de docentes y directoras se habla de crear baños alternativos, espacios para gimnasia mixtos, quedan aún en el orden del futuro o como propuestas inalcanzables por el presupuesto. Sí aparecen en un lugar destacado las asesorías de ESI-ENIA en las escuelas que paradójicamente son reconocidas como un actor clave para la puesta en acto, mientras que constituyen un “no lugar” tanto en términos institucionales como de articulación entre el orden escolar y las políticas de salud sexual

reproductiva focalizadas en las adolescencias. Los agentes de ESI-ENIA no tienen un lugar definido para hacer su tarea y gestionar sus intervenciones, pero se vuelven parte del escenario escolar. En tal sentido, son “una conquista” de la gramática política de la ESI en el terreno escolar, y a través de sus profesionales contribuyen a la conversión de más docentes en traidores de la hegemonía patriarcal del orden escolar.

Reflexiones finales

Así como con el mito de Pígalión, las escuelas son capaces de modelar sujetos o mejor dicho producir subjetividades escolarizadas como parte de su operatoria cotidiana. Para ese trabajo de fabricación de subjetividades el dispositivo escolar dispone de una matriz generativa en la que confluyen dos vectores reguladores de las corporalidades sexuadas y la construcción de identidades sexo-genéricas. La sanción de la ley 26150 por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el marco de una constelación de normativas que se orientan al reconocimiento y garantía de múltiples derechos para las adolescencias y juventudes, ha supuesto una notable interpelación a la gramática tradicional de la escuela secundaria.

La puesta en acto de la ESI revela discontinuidades y desplazamientos en su contextualización, en territorios marcados por el tradicionalismo religioso y el conservadurismo moral de la sexualidad. No obstante, los datos presentados acerca de la incidencia de los contenidos propuestos por la ESI en las escuelas secundarias de la provincia de Catamarca, muestran su impacto en la vida en las aulas. En una sociedad marcada por el llamado al silenciamiento de las diversidades y disidencias sexo-genérica, el pasaje del “eso no se habla” a “hablemos de sexualidad(es) y género(s)” en el contexto escolar, reviste un impacto significativo en el discurso público catamarqueño.

Debe señalarse que los datos provistos por los estudiantes muestran la persistencia de formas de resistencia a la ESI en las escuelas confesionales, en las que se observa un deslizamiento hacia temáticas de orden vincular-relacional de contenido moralizante y con menos atención a aquellas dimensiones de la ESI más vinculadas al ejercicio de la sexualidad y la salud sexual reproductiva. Por el contrario, las escuelas públicas de gestión estatal cuyo margen de respuesta a la coacción normativa es más limitada, se han constituido en espacios de apertura del discurso social sobre estas cuestiones. En el abordaje de los tópicos de las dimensiones consideradas en la ESI, las escuelas de gestión estatal muestran un espectro más amplio de temas abordados en las aulas.

Asimismo, en el contexto de ciudades pequeñas, poblados del interior y zonas rurales en las que predominan las escuelas de gestión estatal y en los que los procesos de control social sobre los cuerpos disidentes son más fuertes, el espacio escolar parece operar como un

lugar de efectivo reconocimiento de las diferencias sexo-genéricas, habilitando procesos de inclusión y reconocimiento no sólo en el orden escolar, sino en las interacciones en la comunidad. En tal sentido, las instituciones escolares que han acogido a los sujetos de la diversidad sexo-genérica, han ensayado prácticas alterativas a las que proponía la gramática escolar tradicional, experimentado una convergencia de múltiples líneas de fuerza. Cabe señalar por un lado, las tensiones impuestas por la gramática (socio-política) de la ESI al orden escolar fundado en la gramática escolar tradicional. Por otro lado, la apropiación de los propios sujetos de sus derechos y la reivindicación de los mismos en el espacio escolar, como escenario privilegiado de la puesta en acto de las políticas públicas de igualdad. Amparadas por la norma jurídica; arropadas en muchos casos por una institucionalidad inclusiva, y sostenidas en una cultura juvenil más abierta y receptiva a las diferencias sexo-genéricas, las adolescencias que demandan el reconocimiento de sus diferencias encuentran en las escuelas un espacio de libertad y de construcción de interacciones sociales basadas en el respeto.

La gramática política de inclusión que propone la ESI reordena la gramática escolar para darle existencia a sujetos que antes no circulaban por esos espacios. El acto de recibimiento, la flexibilidad en los criterios pedagógicos y la apuesta a la modificación de los espacios ponen de manifiesto la realización de experiencias institucionales que hacen emerger/constituirse a identidades abyectas que parecían carentes de órdenes de lectura o interpretación. Se trata de un afecto que nace de la experiencia pasada o del reconocimiento legible del dolor social que amplía el campo de acción-visión y por tanto aumenta el campo de inteligibilidad de las instituciones hacia esos cuerpos otros. Aquí, como en el mito, Galatea no nace (como lo haría convencionalmente cualquier otro ser), sino que se crea desde otra materialidad, desde una base indisciplinada que requiere una emocionalidad distinta, un trato desigual y códigos generativos otros.

Referencias bibliográficas

- Acosta, C., Esparza, M. y Yuni, J. (2019). *La construcción de la otredad barbárica en la construcción de las políticas ESI*. Actas del Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. NY: Routledge.
- Benchimol, K., Krichesky, G., y Pogré, P. (2011).  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 139-147.
- Butler J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Belzunegui E., Brunet I., Ignasi, P. y Gosálvez, I. (2012). El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 24, 15-44, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Canevari, C. (2019). *Los laberintos de la violencia patriarcal*. Barco Edita.
- Cravero, C., Rabbia, H., Giacobino, A. y Sartor, I. (2020) Educación sexual integral en las aulas de Argentina: un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación*; 11 (21), 1-25, Universidad de Guadalajara.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. (Ed.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- De Lauretis, T. (1993). Sujetos exc tricos: la teoría feminista y la conciencia histórica. En María C. Cangiomo y Lindsay Dubois (comps.) *De mujer a género, teoría, interpretación y prácticas feministas en las ciencias sociales*, (73- 163). Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Esparza Escalante, M. A., Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2020). Reflexiones teórico-metodológicas sobre algunos dilemas en el estudio de prácticas sexuales clandestinas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e082. <https://doi.org/10.24215/18537863e082>
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Flores V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- González, F. (2021). Hacer escuela: gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata. *Espacios en blanco*. 1 (31), 83-96. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13968/pr.13968.pdf
- Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. del, Galli, L. M. G., y Marino, L. D. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ci ncia & Educa o (bauru)*, 26, e20035. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Ithuralde, R., y Dumrauf, A. (2020). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.

- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Clacso.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018a). Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (9), 32-46.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/162>
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018b). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018c) Desafíos de las políticas inclusivas a la matriz del orden escolar. En José Yuni (Dir.) *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Córdoba: Ed. Encuentro Grupo Editor.
- Melendez, C. E., Yuni, J. A. y Urbano C., (2019). Changos, Changas (y a veces choreo). Experiencias de precariedad laboral de beneficiarios de la AUH en la provincia de Catamarca. *Trabajo y Sociedad*. 32, 591-607.
<https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/32%20MELENDEZ%20URBANO%20Y%20UNI%20Jovenes%20en%20Catamarca.pdf>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La cruzía ediciones.
- Morgade, G., Báez, J., Díaz Villa., G y Fainsod, P. (2014). La “educación sexual integral” y la racionalidad heteronormativa patriarcal. En S. Grinberg, E. Langer e I. Pincheira. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2*. (pp 78-88). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- OFESI (2020). *Legislación jurisdiccional y acciones de los equipos técnicos de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación-UNICEF.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). El kirchnerismo como problema sociológico. En G. Pérez y A. Natalucci (Editores). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Nueva Trilce.
- Ponce, E.; Machado, H y Perea, J. (2012). *Paisajes en disputa. Una cartografía de la conflictividad social en la Provincia de Catamarca (2001-2004)*. Córdoba: Facultad de Humanidades-UNCA.
- Preciado, P. (2021). *Manifiesto contra-sexual (ed. 4ta)*. Anagrama.
- Rearte, C. (2019). *Adolescentes, sexualidades, prácticas y derechos: voces silenciadas*. Catamarca, Editorial Científica Universitaria. Universidad Nacional de Catamarca.
- Rementeria, M. (2015). *Comprensiones relacionales de la virgen del valle. Una cartografía del territorio epistémico*. Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades, Mención Estudios Sociales. Facultad de Humanidades, UNCA. Catamarca, Argentina.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colegio de Michoacán.
- Gutiérrez Saracho, A., y Perea, J. (2023). Homoerotismo y deseo sexual durante las fiestas marianas en Catamarca. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(13), 20–40.
- Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian journal of Special Education for Inclusion* 1 (2), 39-50.
- Skliar, C. (2009). Del miedo al contagio generacional. *Revista Todavía, Fundación OSDE*. 21, 2-7.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Urbano, C. y Yuni, J. A. (2016). *Psicología y Cultura de los Adolescentes*. Córdoba: Ed. Encuentro.
- Yuni J. A. (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.
- Yuni, J. A. (2020). Desafíos para la puesta en acto de políticas de Reforma del Nivel Secundario: lo múltiple como situación y experiencia escolar. En S. Robín (Coord.), E. Acevedo y S. Lucena (Comp.). *Educación y Política*. Tucumán, EDUNT.

Acerca de los autores

Carlos Damián Acosta

Licenciado en Educación para la Salud. Becario Doctoral CONICET en el IRES (CONICET-UNCa). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero.

Claudio Ariel Urbano

Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación. Investigador Adjunto del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Investigador IRES (CONICET-UNCa). Profesor Titular del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

José Alberto Yuni

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Investigador IRES (CONICET-UNCa). Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor?

Tejido entramado, ceñido, deshilachado y creado: ¿Qué deseamos y tejemos en la composición curricular de una pequeña educación que escapa al dolor?

Fabric woven, girded, frayed and created: What do we desire and weave into the curricular composition in a small education that escapes pain?

 Noale Toja¹

 Renata Rocha²

 Thamy Lobo³

Resumo: Composição dos currículos comprometidos com uma educação “miúda” e tudo aquilo que escapa a tradição científica, nos ajuda a ‘*sentirpensar*’ a dor e ir além, em busca da vida bonita. Os cotidianos escolares revelam o pulsar da vida nas inúmeras redes educativas, através de experimentações artísticas em processos formativos e culturais no ‘*dentrofora*’ das escolas e universidades, criando ‘*conhecimentosignificações*’.

Palavras-chave: composições curriculares; cotidianos escolares; vida bonita; criação; experimentações artísticas.

Resumen: La composición de planes de estudio comprometidos con una educación “pequeña” y todo lo que escapa a la tradición científica, nos ayuda a ‘*sentirpensar*’ el dolor e ir más allá, en busca de una vida bella. Las rutinas escolares revelan el pulso de la vida en innumerables redes educativas, a través de experimentos artísticos en la formación y procesos culturales ‘*dentrofuera*’ de las escuelas y universidades, creando ‘*conocimientossignificados*’.

Palabras clave: composiciones curriculares; rutinas escolares; hermosa vida; creación; experimentos artísticos.

Abstract: Composition of curricula committed to a “small” education and everything that escapes scientific tradition, helps us to ‘*feelthink*’ the pain and go beyond, in search of a beautiful life. School routines reveal the pulse of life in countless educational networks,

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: ffpuerj.noale@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: ped.renatarocha@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: thamy.lobo@hotmail.com

through artistic experiments in training and cultural processes in 'inside' schools and universities, creating 'knowledge-meanings'.

Keywords: curricular compositions; school routines; beautiful life; creation; artistic experiments.

Recepción: 20/diciembre/2023

Aceptación: 13/marzo/2024

Forma de citar: Toja, N., Rocha, R. y Lobo, T. (2024). Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor? *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 27-61.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor?

Montando o tear, preparando as primeiras laçadas do viver encarnado

O viver encarnado é estar numa existência única de múltiplas experiências particulares e coletivas. É uma composição de acontecimentos que escapam do nosso controle. Está no campo do inesperado, do improvável, das incertezas e das instabilidades. Será, então, que viver é estar em errância, ou o errar é a substância do viver? O contrário do viver, seria morrer? Ou o contrário do morrer seria o nascer? Viver encarnado seria, então, experienciar a morte e o nascimento contínuo de uma existência criada por nós? E qual será o maior sofrimento desse movimento de viver, a dor de morrer ou a dor de nascer?

O *'sentirpensar'*⁴ no sofrimento de viver nos faz entrar em contato com esse eterno nascer e morrer de cada dia. Como todos os dias o sol nasce e morre, as flores, os rios, e nós humanos e lagartas da mesma maneira, morremos e nascemos a cada instante, em cada movimento, em cada decisão tomada, escolhemos deixar nascer ou morrer uma experiência. E como a dúvida nos causa a dor; a dor da escolha leva ao sofrimento do abandono do que foi preterido.

Mas o que é morrer? Será que morrer é deixar de viver nesta fisicalidade? Será que morrer é deixar o novo nascer em nós? Quantas vezes nos suicidamos ou assassinamos o outro em vida, por medo das mágoas, das frustrações, das expectativas implicadas no modo do outro viver, permeadas pelas padronizações dos corpos, na colonização dos sentimentos? Quantas dores habitam na ausência da coragem em exercer a liberdade do viver?

Quando esta dor está alojada numa criança ou adolescente, a escola é uma das redes que a identifica. Seria possível essa dor ou sua causa tornar-se um artefato curricular, para uma ação ética, política, poética e estética de ressignificar a dor e criar outros movimentos que possam ir além? Seria a arte um artefato cultural que poderia ajudar na criação desses movimentos possíveis? Seriam essas ações *'prácticasteorias'* de uma educação miúda, para que possamos chegar à vida adulta com a experiência do viver em plenitude?

A educação miúda não é uma noção menos importante e sem valor. Ao contrário, expressão que trazemos para essa composição (Tadeu, 2002), tecida por Gallo (2007), que encontra em Deleuze e Guattari (1993) a ideia de menor, acerca da literatura menor, expressa por Kafka. Deleuze e Guattari percebem na literatura alemã de Kafka linhas que escapam dos

⁴ Esses termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto estão assim grafados porque, há muito, o grupo de pesquisa do qual participam as autoras percebeu que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos, as chamadas pesquisas com os cotidianos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos: juntos, em itálico e entre aspas simples. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que esses termos precisam aparecer.

padrões da linguagem alemã clássica, trazendo questões existenciais, sociais e políticas, expressando uma outra estética que busca fugir do controle da literatura de uma hegemonia elitista, defendida por um sistema de escrita tradicional e segregador. Por isso a expressão menor, aquela que está na microexperiência, no micropoder, na biopolítica, não como uma dicotomia entre micro e macro, mas como emersão dessas forças que coabitam os mesmos 'espaçotempos'.

Gallo, ao estudar Deleuze e educação, compreende que nossos gestos escapam da *matrix* que determina os padrões educacionais num sistema autoritário, escravocrata, patriarcal, colonialista, mercadológico, e criam outros movimentos de existência ao evidenciarem a potência dos 'fazeressaberes' nos/dos/com os cotidianos, por meio das artes, da filosofia, no encontro com as singularidades e as coletividades mais sutis e extraordinárias daqueles que são atuantes na educação.

Assim, alinhava uma *educação menor* ou *miúda* para o encorajamento e ressignificação da dor e do sofrimento, na imanência e expansão como potência da vida. Chamamos a atenção para essa potência da vida nos 'fazeressaberes' coletivos que coexistem com as estratégias de controle dos sistemas sociais na modernidade. Para nos ajudar a pensar acerca dessa trama de fios sutis e legítimos, trazemos Pelbart (2003: 23-24), que trata da tensão que circunda a potência da vida capturada pelo capitalismo e enquanto potência de criação cotidiana, quando o autor dialoga com Deleuze e Guattari (1977) ao tratar da literatura menor de Kafka, e com Negri e Hardt (2000), ao tratar da biopotência das relações agenciadas pela multidão. Ele diz:

A potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, afetação recíproca, produção de laço, capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. Uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitados dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico (Pelbart, 2003: 23-24).

E Pelbart continua, com o contraponto dessas dimensões subjetivas, quando conversa com a obra *Exílio*, de Antonio Negri (2001), trazendo o desejo como uma força da potência da vida, não necessariamente para romper com o capitalismo, mas para criar outras relações possíveis de existência:

Quando nas Conversas com Kafka Janoush diz ao escritor checo que vivemos num mundo destruído, este responde: “Não vivemos num mundo destruído, vivemos num mundo transtornado. Tudo racha e estala como no

equipamento de um veleiro destroçado”. Rachaduras e estalos que Kafka dá a ver, e que a situação contemporânea escancara. Talvez o desafio atual seja intensificar esses estalos e rachaduras a partir da biopotência da multidão. Afinal o poder, como diz Negri,⁵ inspirado em Espinosa, é superstição, organização do medo: “Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, descontinuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte” (Pelbart, 2003: 27).

Este texto se propõe a criar uma conversa sobre o viver, a boniteza de ressignificar a dor em potência da vida. E como *‘praticantes pensantes’* (Oliveira, 2012), na educação e nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que

Temos cada vez mais a necessidade de ousar olhares originais contra a tendência de normatização, unificação e planificação dos modos de ser das mulheres e dos homens no mundo. Nossa tarefa brasileira é a de superar a exclusão e, ao mesmo tempo, a ideia da missão civilizadora que insiste exclusivamente nos padrões de representatividade, consumo e educação engessados pelo cânone. De um lado, é a morte física. Do outro, a morte simbólica da inclusão normativa, domesticada e impotente (Simas, 2019: 22).

Assim, propomos uma composição em três mãos de professoras e pesquisadoras cotidianistas. A composição, para nós, é uma tessitura de muitos e diferentes fios, e cada fio tem suas singularidades, suas particularidades, suas individuações, formando, assim, uma composição heterogênea. Podemos perceber, também, cada um desses fios como personagens conceituais (Deleuze y Guattari, 1992), uma cifra (noção usada por Deleuze e Guattari para expressar a ideia de conceito como algo absoluto e hegemônico), que Tomaz Tadeu (2002) usa dos próprios autores, para tensionar a relação entre conceito e personagem conceitual, ao tratar da ideia de composição. Ele afirma:

Uma cifra, pois, isto é, uma composição. Mas não como na composição de um retrato falado policial que começa confuso e parecido com “todo mundo”, um “homem qualquer”, e acaba reconhecível, identificável, localizável. Melhor pensar num retrato do tipo “mulheres de Picasso”. Heteróclitos que recusam qualquer totalização ou unificação. Refratários

⁵ NEGRI, A. *Exílio*. São Paulo, Iluminuras, 2001.

à identificação e ao reconhecimento. A cada olhada, um rosto diferente (Tadeu, 2002: 48-49).

Figura 1
Dora Maar



Fonte: Recuperado de Picasso (1937).
https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Dora_Maar.

Figura 2

Dora Maar au chat



Fonte: Recuperado de Picasso (1941, ost, 130 X 97cm).
<http://www.artenarede.com/as-mulheres-de-picasso/>.

Figura 3

Dora Maar au chat



Fonte: Recuperado de Dora Maar, c. (1935), *The years lie in wait for you*. Royal Academy, Londres. <https://www.thecollector.com/who-was-picasso-muse-dora-maar/>

Abstraindo-nos das possíveis toxicidade que possam envolver os retratos de mulheres de Picasso, o que nos interessa nessa trama, como personagem conceitual, o que estas obras expressam como composições de fabulações estéticas, éticas, poéticas e políticas, mesmo que se faça necessário lançar mão dos clichês (Guerón, 2011), como um movimento de atualização, é ir além de uma ideia preconcebida. Trouxemos a imagem que mostra diferentes acontecimentos de uma dessas mulheres retratadas por Picasso, Dora Maar, e sua produção artística, onde se revela que, nas experiências dos encontros e das relações, acontece a vida que inspira criações mútuas.

É assim que as autoras que buscam escapar da totalização e da padronização. Cada uma, em suas singularidades, compartilha dessa composição com suas experiências como professoras e pesquisadoras que se encontram e se relacionam no GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, grupo de pesquisa coordenado pela professora Nilda Alves, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd – Maracanã, Rio de Janeiro, e PPGEDU – Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo, RJ.

Neste grupo, alimentado e provocado pelas inquietações de nossa mestra Nilda Alves, vamos compreendendo que precisamos superar a ideia de dicotomias e dualidades e perceber como convivemos e criamos com elas, juntas, unidas pelas aspas simples e em itálico. Não se trata apenas de juntar palavras como *‘espaçostempos’*, *‘praticantespensantes’*, *‘discentesdocentes’*, *‘fazeressaberes’*. Trata-se, outrossim, de compreender como os sentimentos, os pensamentos, as ações acontecem junto, coabitam os diferentes *‘espaçostempos’*, nos distanciando das hierarquizações e linearidades. Dessa maneira, não existe o julgamento do bom ou ruim, do belo e do feio, do erro e do acerto. O que percebemos quando tentamos sair, escapar dos conceitos deterministas, é a compreensão de qual é o uso que fazemos dos artefatos que criamos, sejam eles culturais sejam curriculares; quais são os usos que fazemos dos acontecimentos. E essa ideia de uso, vamos encontrar em Certeau (2014), em *A invenção do cotidiano*, em que o autor nos convida a *‘sentirpensar’* acerca dos usos que fazemos de tudo que criamos e que demandamos criação a partir das leituras, das audiências e conversações, daquilo que *‘vimosouvimossentimospercebemos’*. Desse modo, o que nos interessa é compreender como nos apropriamos desses acontecimentos e o que fazemos deles, sobretudo na educação e nos currículos, por onde nossa teia se enreda.

Assim, somos três, que viemos de locais diferentes, idades diferentes, famílias e escolas diferentes, e temos em comum o desejo da arte de nos libertar e ousar por uma educação dos desejos, que escape aos receituários hegemônicos e controladores em modelos disciplinares, hierarquizantes e *especializantes*. Por esse motivo, apostamos também na composição defendida por Tadeu (2002), apostamos nos currículos feitos por composições de diferentes áreas de conhecimentos tramando entre si com seus fios em texturas, cores, cheiros e sonoridades.

Este ensaio é uma criação poética, um *tissume* (Pataxó, 2021) em linhas, arte, grafismo e pintura. Tessitura a três mãos, mãos que afagam, mãos que tocam, mãos que expressam,

mãos que manipulam sentimentos, palavras em gestos de *'educarpesquisar'* nas/com as inúmeras redes educativas que formamos e que nos formam nos cotidianos (Alves, 2019).

Figura 4

Resistência



Fonte: <https://arissanapataxo.blogspot.com/search?q=resist%C3%A2ncia>

Tramas e fabulações

As tramas, para nós, movimentam o tecido que criamos cotidianamente e constantemente, por isso, não tem fim. As fabulações são criações na potência do falso (Deleuze; Guattari, 1992), onde entendemos que nossas experiências são como ficções que, vividas em coletivos, trazem criações singulares e particulares, esgarçando o tecido ao criarem outras realidades possíveis em seus acontecimentos. Podemos arriscar que fabulações ou a potência do falso é a potência do brincar ou da brincadeira (Cavalcante et al., 2022), quando a imaginação na virtualidade, em devir, nos atualiza na ação do brincar, na crença daquela experiência como criação dos diferentes possíveis. Assim somos tramados por muitos, ao mesmo tempo que somos fios em outras tramas.

Neste texto, vamos compor com esse movimento e com a inquietação de perceber, como tramamos outras redes, enquanto somos tramados nas redes do GrPesq. E assim, nessa tessitura, seguimos compondo nosso tecido...

Um fio dessa trama é trançado pelas experiências de Thamy Lobo, educadora social com experiências com crianças e adolescentes em condição de risco social, professora do ensino fundamental na escola municipal Ginásio Professor Jorge Luiz Itaboraí de Almeida. Ela manipula a literatura, faz uso (Certeau, 2014) das narrativas e da literatura, tanto como quem se nutre, quanto como quem cria livros, onde percebemos que nos nutrimos e criamos tanto ao ler quanto ao compor as narrativas literárias em e-books, com tem sido as *'prácticas teóricas'* de Thamy como pesquisadora e doutoranda no GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons.

Um outro fio é tramado por Renata Rocha, professora de ensino fundamental da Escola Municipal Willian Antunes de Souza, pesquisadora, doutoranda em educação PPGEDU/FFP. Sua caminhada, em linhas curvas, busca romper com as retidões das linhas e pontos (Ingold,

2022) que colocam a mulher num cercado. As narrativas de Renata são acerca da ideia feminina em suas curvas de sensibilidades, que mantém seu posicionamento firme diante das coisas do mundo contemporâneo.

Um outro fio que se tece nesta tríade é o de Noale Toja, pós-doutoranda em Educação, pesquisadora no PPGEDU/FFP, professora na formação de professoras. Ela trama sua existência com *'saboressaberes'* na manipulação da comida, de imagens, das sonoridades, dos gestos e corpos que se materializam na ousadia de desejar (Gallo; Carvalho, 2018), em outros gestos na arte de educar.

Guilherme Kid, Mineiro Pau e a Zona Oeste para além do túnel – As redes educativas e os territórios afetivos

O município do Rio de Janeiro é uma região demarcada geograficamente e socialmente por Zonas. Temos a Zona Sul, onde encontramos muitas praias e bairros de classe alta, a Zona Norte, região mais afastada da parte oceânica e repleta de moradias de trabalhadores de todas as zonas, e a Zona Oeste, dividida entre uma parte oceânica, uma rural e outra urbana. Não que estas demarcações sejam permanentes e totalizantes. Como muitas cidades, há mais complexidade que estabilidade. Os modos de viver são muitos e as relações com o *'espaçotempo'* também. Existem comunidades na Zona Sul, bairros mais abastados na Zona Norte e uma alternância desses ambientes na Zona Oeste, mas, no geral, mesmo com toda essa diversidade, há divisões por parte do governo, em relação a investimentos na área e por parte da sociedade que vive, muitas vezes, a partir de criações e resistências para além dos estigmas dados.

A vivência abordada aqui acontece em uma escola localizada na Zona Oeste, em uma parte que até poucos anos era bem rural e atualmente está perdendo um pouco esta característica e se tornando mais urbana com a chegada, bem aos poucos, de muitos comércios e prédios nos lugares de sítios. A escola municipal Jorge Luiz Itaboraí de Almeida está localizada em Guaratiba, mais precisamente na praia da Brisa, um bairro que, de praia, resta somente o nome, pois atualmente o que era mar se tornou mangue e o que era areia foi tomado por uma vegetação. A partir dessa característica da região, percebemos que as e os estudantes da escola vivenciam o sentimento do *quase*. Pela faixa etária delas e deles, ainda não tinham nascido quando a praia de sua região ainda era liberada para banho. Elas e eles vivenciam essa época através das histórias de seus responsáveis. Existem algumas e alguns que se arriscam nas águas impróprias, mas ao chegarmos na escola e conversarmos para conhecer o lugar, sentimos esse incômodo que o *quase* provoca. “Quase nascemos na época que dava para mergulhar”, “quase resolvem a situação para que o mergulho seja permitido novamente”.

O *quase* vem acompanhado de muitos sentimentos, como inadequação, angústia e melancolia de estar em um lugar onde as pessoas e a natureza lembram a todo instante um ontem que já não existe e que elas e eles sequer conheceram. Esses sentimentos são

potencializados pela ideia e presença do *túnel*. O *túnel* José de Alencar, conhecido popularmente como túnel da Grota Funda, separa uma parte da Zona Oeste da outra. Em um lado do túnel estão os bairros Recreio dos Bandeirantes e Barra da Tijuca, ambos em que as praias são os destaques, além da presença de inúmeros shoppings centers, casas de shows e parques ecológicos. Região de turistas, de surfistas e de banhistas. A partir daí percebemos a ideia de que existe um lado “melhor” na região, o lado depois do *túnel*.

Ao chegarmos na escola e iniciarmos um movimento de conhecer a região a partir das e dos estudantes, este incômodo e esta comparação emergem rapidamente. Acreditamos em uma educação em que se aprende a partir de vivências que não necessariamente estão vinculadas ao território onde residem e estudam, ao contrário, entendemos a escola como um ‘*espaçotempo*’ de conhecimento de si, de outras e outros, o que envolve conhecer e vivenciar múltiplos acontecimentos, mas entendemos que, para uma relação boa e potente com os outros territórios que desejam estar se assim desejarem, um início seria a autoestima, a ideia de estar bem consigo mesma e mesmo e essa relação perpassa por quem somos, com quem convivemos e especialmente onde estamos. Entender as potências do seu território é se fortalecer para qualquer outro. A partir daí, iniciamos com elas e eles criações com o entorno, para conhecimento, fortalecimento e relações afetivas com o território. Para isso, partimos com as conversas, tendo o cuidado de estarmos atentas aos movimentos que elas nos propõem, como nos lembra Alves:

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos ‘*espaçostempos*’ em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ‘*aprendidoensinado*’ me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair do da comodidade do que isso significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (Alves, 2015: 137).

Alves sempre menciona que, no campo de Ciências Sociais, não inventamos nada, mas possibilitamos criações a partir do que já existe, isso fazemos bem. Em nosso campo de pesquisas, entendemos que artefatos culturais possibilitam artefatos curriculares, então a arte é um caminho para um percurso de ideias, conversas e criações.

Com um movimento de fortalecimento de território, partimos inicialmente com o trabalho de um artista da região, Guilherme Kid. Nascido e criado em Realengo, bairro da Zona Oeste, tem como protagonistas de suas obras as pessoas periféricas em seus cotidianos. Os *crias*, como ele intitula os personagens de seus trabalhos, é uma gíria utilizada para se referir às pessoas que nascem e se sentem pertencentes a um ‘*espaçotempo*’; são as e os que possuem uma relação próxima, são as e os que são respeitadas e respeitados em seu ambiente.

Figuras 5

Criação das e dos jovens a partir das obras de Guilherme Kid



Fonte: Foto da autora, 2023

Figuras 6 e 7

Criação das e dos jovens a partir das obras de Guilherme Kid



Fonte: Foto da autora, 2023

A ideia e representatividade dos *crias* serviram como um início de um movimento de reconhecimento de si em seus bairros. O que faz de nós um *cria*? Acompanhadas e acompanhados da metodologia de conversas, começamos um caminho de perceber as potências do bairro a partir do *miúdo*, das pequenas ações que trazem bem-estar e alegria. Após essa etapa, realizamos as criações dos *crias* das e dos estudantes, com as características

delas e deles, a partir e com as obras do Guilherme Kid, sendo que muitos escolheram repetir alguma característica das obras originais, o que acabou por estabelecer uma relação entre elas.

Para além da estética, todo o processo foi acompanhado de ideias compartilhadas pelo artista, especialmente uma, a de que *existe vida além do túnel*, enfatizando toda a potência dos bairros próximos à escola. Essa ideia deu início ao segundo movimento deste projeto acerca do território afetivo: a apresentação do bairro e das relações delas e deles com ele.

A maioria das e dos estudantes vive no bairro Sepetiba, que fica ao lado da praia da Brisa, e escolheu criar uma maquete para apresentar seus *'espaçostempos'* afetivos. Nela encontramos as pipas que fazem parte dos seus cotidianos, o coreto do bairro, onde ocorrem os encontros, a barraquinha do Renatinho, que fica próxima à escola e que é onde as e os estudantes compram doces e salgados, conversam e algumas vezes se atrasam para as aulas. Criaram a igreja que algumas e alguns frequentam, as ruas onde circulam e as pessoas que encontram ao irem à escola. Lembraram de muitos lugares importantes para elas e eles e se empolgaram para dar conta de transformar as ideias em algo que poderia ser *'vistoouvidosentidopensado'* com a maquete. O projeto foi seguindo e a base de isopor já não dava conta do que elas e eles propunham. Fizeram oficinas de pipas na escola, os mais experientes ensinavam aos outros. Uma gaiola, item comum nas casas da região, foi criada, porém, ao invés de prender pássaros, poesias escritas pelas e pelos estudantes eram libertadas, além da proximidade e criação com o grupo de Mineiro Pau de Santa Cruz, região também vizinha à escola.

A Obra Social Filhos da Razão e Justiça é sede para a prática de Mineiro Pau. Fica em frente a um terreiro pé no chão de umbanda, religião de muitos dos membros, em um terreno lindo e com muito verde, que tem vista para o mar e enfrenta diversas dificuldades para proporcionar desde alimentação até diversas atividades para crianças, jovens e adultos da comunidade de mesmo nome de sua maior prática: o mineiro pau, que foi trazido de Santo Antônio de Pádua para a região por seu Waldemar na década de 70, dando nome e tradição cultural ao lugar.

A prática tem origem nas lavouras de café cultivadas por escravizados africanos em cidades na divisa entre Minas Gerais e Rio de Janeiro. É uma dança onde se utilizam bastões de madeiras, geralmente em duplas, onde batem os bastões em sincronia e a partir de um acompanhamento musical que conta com sanfona, zabumba, pandeiro, triângulo e chocalho. A dança conta também com um grupo de cantores (pastorinhas) responsáveis pelos cânticos.

A prática, esquecida pela região durante anos, foi resgatada pela obra social, se tornando, em agosto de 2023, patrimônio imaterial do Rio de Janeiro. Por diversos motivos, o movimento poderia seguir pelo caminho da mobilização, apelando para a importância e para a necessidade, mas se optou por resistir. Tal atitude torna mais significativo todo o movimento, além de criar relações diferentes de afeto e compromisso.

Resistência e criação, sempre juntas, são palavras que estão presentes nas práticas das redes educativas com os cotidianos. A mobilização é momentânea, muitas vezes não sobrevive

após um período, um motivo. Diferentemente, a resistência é permanente, no sentido de que, mesmo em suas mudanças, sempre se faz necessária.

A história do grupo Mineiro Pau e a história da escola Jorge Luiz Itaboraí de Almeida se aproximam em uma visita da professora até o Museu do Pontal⁶ para conhecer o grupo devido à proximidade de sua sede com a escola, já neste movimento de partir com as potências do próprio território. Com a acolhida do grupo, algumas e alguns estudantes foram até a sede em uma visita. Além de iniciarem o aprendizado da prática de Mineiro Pau, conhecerem a sua história, conversaram acerca da importância da ancestralidade e *'aprenderam ensinaram'* não somente com o educador responsável, mas com as crianças e jovens que realizam a prática naquele *'espaçotempo'*,

Após esta visita, a escola começou a ser permeada pela prática do Mineiro Pau. Estudantes improvisaram com cabos de vassouras e praticavam sempre que era possível, ensinaram para muitas e muitos que não puderam estar presentes na sede da obra social. Esta relação se intensificou ao recebermos a visita de todo o grupo Mineiro Pau na escola em uma festividade que abordava as culturas de cada região. As e os jovens dançaram juntas e juntos, fortalecendo a ideia das manifestações artísticas como caminho para criação e resistência, de que o aprendizado ocorre *'dentrofora'* das escolas e que envolve diversas redes educativas, para além das ditas oficiais.

Figuras 8

Composição acerca da Zona Oeste realizada pelas e pelos estudantes



Fonte: Foto da autora, 2023

⁶ Situado no Rio de Janeiro, o Museu do Pontal é considerado o maior e mais significativo museu de arte popular do país. Seu acervo – resultado de 45 anos de pesquisas e viagens por todo país do designer francês Jacques Van de Beuque – é composto por cerca de 9.000 peças de 300 artistas brasileiros, produzidas a partir do século XX.

Figuras 9 e 10

Visita da escola à sede Mineiro Pau. Visita do grupo Mineiro Pau à escola



Fonte: Fotos da autora, 2023

Foi na sede do Mineiro Pau que soubemos da existência do termo Zona Oeste extrema, uma expressão usada pejorativamente, que faz referência aos bairros da região longe de praias apropriadas para o banho e que estão localizadas para além do túnel. Esse termo foi ressignificado pelas e pelos próprios estudantes, que começaram a utilizar a expressão para se referir às características do entorno onde vivem. É um processo longo, mas o início do movimento de se atentar ao próprio bairro e a conhecer e valorizar as práticas culturais que nele existem é importante e potencializador. Atualmente, as e os jovens trazem as manifestações culturais da região, sugerem visitas e piqueniques pelo bairro, fotografam lugares que gostariam de compartilhar e aos pouquinhos vemos nelas e neles o quanto que criar com o lugar que gostamos, apesar e com todas as dificuldades, nos faz bem e estimula a nossa potência criativa, como nos lembra Ostrower:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual e intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com o potencial de sensibilidade (Ostrower 2014: 12).

Experimentações curriculares em uma escola em fronteira de vida

Trago, neste momento do texto, a ideia de experimentação em Deleuze (2007), para pensar as multiplicidades de um currículo que não é subordinado ao rigor das disciplinas, que recusa a hierarquização e a compartimentação de saberes que são tecidos coletivamente, como processo de composição e que surge à medida que se experimenta sentimentos, sensações e *'saberessfazeres'*⁷ diversos com quem se *'aprendeensina'* no encontro, como as tramas do tecido que, ao se encontrarem, adquirem formas também diversas. Mas antes de tratar desse currículo, é necessário indicar aqui como compreendo a ideia de experimentação em Deleuze, que muito se diferencia do que as Ciências (autoafirmadas) Modernas dizem ser, quando associa a experimentação à materialização de um fato empírico por meio de um experimento. Noção essa que, nos estudos com os cotidianos, precisou ser criticada e superada, como aponta Alves (2003), ao dizer que:

Em primeiro lugar, entendemos que, ao contrário do que se dá com o modo de criar conhecimentos nas ciências surgidas na Modernidade, essas maneiras incluem de modo inseparável, o *'fazerpensar'*, tanto como a *'prácticateoriaprática'*, em movimentos sincrônicos que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir... (Alves, 2003: 2).

Essa Ciência acredita que a experimentação é uma maneira de testar as causas e as variações de uma teoria ou fenômeno, buscando atestar a sua eficiência/deficiência ou, mais ainda, a sua verdade. Para Deleuze (2007), pois, a verdade estaria *a priori* e o ser humano é naturalmente levado à busca de uma verdade das coisas. Nesse sentido, ela também estabelece os critérios de confiabilidade de um experimento e define protocolos a serem seguidos por seu experimentador. O experimentador, aquele que conduz o procedimento experimental, também é o responsável pelo zelo com as regras de manipulação e observação, regras estas que devem ser seguidas à risca para um resultado inédito e preciso. E dessa experimentação cuidadosa e atenta aos procedimentos deve ser originado um passo a passo dessa pesquisa, um método, de onde descende a teoria a partir da qual, por sua vez, pode-se gerar um manual. E esse modo de pensar e fazer Ciência na modernidade não contempla aquilo que, com os cotidianos, temos compreendido.

Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a idéia de separar sujeito de objeto; a idéia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam,

⁷ A escrita conjunta desse e outros termos que aparecem ao longo do texto tem a ver com a busca em superar dicotomias no modo de *'fazerpensar'* ciência hegemônica, como indica a professora Nilda Alves (2003).

abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites [...] (Alves, 2003: 2).

Nesse sentido, o manual na escola seria o currículo, aquele conjunto de saberes destinados a um grupo de crianças que são alocadas em um ano escolar específico. O currículo comporta uma infinidade de *signos* que precisam ser decifrados e transformados em aprendizagens pelos estudantes. Faço aqui um paralelo quanto ao que diz Deleuze, a partir da obra de Marcel Proust, em seu livro intitulado *Proust e os signos* (2010), que os signos são aquilo que nos forçam a pensar. Sendo assim (mas não só isso), a interpretação dos signos leva a um processo de aprendizagem, ainda que os signos não possam ser determinados simplesmente por seu significante. Para o autor, a atualidade dos signos estaria justamente no encontro e no *affecto*. E o signo não está subordinado ao ato inteligível e, segundo Deleuze, ante a isso, ele está suscetível ao encontro, aos sentimentos e percepções de outros modos de ser, estar e criar.

Os signos são presenças de algo que está ou não lá. De classificações dos fenômenos da natureza, interpretação de manifestações divinas, compreensão da lógica da linguagem, assim como na comunicação moderna, os signos e as tentativas de criação de uma ciência própria para seu estudo contam uma história de como interpretamos os encontros que o mundo proporciona. Qualquer que seja a definição de signo como conceito, o que parece emanar deles é sempre certa relação entre diferentes, seja na perspectiva da representação, seja como abertura para a diferença (Bello et. al., 2018: 2).

Decifrar é faculdade do sensível. O sensível é feminino não pela fragilidade clássica imputada às mulheres, mas por sua condição fundamental de percepção; a “sensibilidade aos signos só pode desenvolver-se com a renúncia ao objetivismo[...]” (Bello et al, 2018: 16). Na criação, podemos enxergar ainda a beleza no outro e na troca provocada pelo encontro. Pergunto-me então: o que fica como potência imanente do encontro entre professora e estudantes? Certamente, não é a disciplina/conteúdo. Talvez *affectos*, talvez... concorde com Deleuze (2007), para quem: “afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2007: 97).

Posto isso, ressoa o desejo de compartilhar o ‘*currículo praticado*’ como forma de experimentação em uma escola que vive em fronteira de vida; que, estando localizada em zona de conflito armado estado/criminalidade, busca formas de potencializar à vida que pulsa em cada criança que não pode, apenas, ‘*aprenderensinar*’ conteúdos. Vida que pulsa na professora experimentadora que não pode, apenas, ‘*aprenderensinar*’ disciplinas, mas transformá-las em antidisciplinas. Em outros termos, vida que pulsa na busca da

experimentação de formas de *'aprenderensinar'* pulsantes, vivas e não compartimentadas. Recorro, portanto, à noção de experimentação em Deleuze, por concordar que experimentar é buscar sentidos, e digo que experimento “para descobrir a faculdade que nos dará o sentido adequado” (Deleuze, 2007: 51) aos *'saberesfazeres'* que criamos e que em nós estão encarnados.

Nessa busca, experimento signos diversos – de ábacos a produções artísticas –, na tentativa de forçar o pensamento matemático e também o pensamento acerca da vida, de não se deixar sucumbir ao manual – currículo oficial. Trata-se de não se deixar *'fazerpensar'* apenas o que está prescrito, mas forçar o pensamento a pensar. Em redundâncias? Algumas vezes. Com uso, também, de filmes e outros artefatos culturais que foram sendo transformados – pelo uso que lhes damos – em artefatos pedagógicos no cotidiano da escola. “Os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em movimento, força-o a pensar a essência” (Bello et al, 2018: 5).

No sentido proposto por Bello et al, voltamo-nos ao currículo como experimentação de processos de ensino com arte, e não apenas artístico, não somente o ensino da História da Arte como componente curricular. Tentamos não deixar escapar aquilo que está em devir – em faces de acontecer, sem deixar de perceber o movimento atual e virtual (Deleuze, 2007) que os cotidianos nos oferecem para criar processos de *'apredizagemensino'*. Estamos, pois, atentas ao tempo, forma, memória e matéria. Desse modo, “os sujeitos simplesmente experimentam, eles não são conduzidos às experimentações, e os acontecimentos irrompem, não retratam o desígnio de uma vontade” (Bello et al, 2018: 14). Nesse contexto, a aprendizagem

Não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, em um aprendizado. A aprendizagem define-se pela invenção de problemas justamente porque é possível deparar-se com a inventividade e a problematização (Bello et. al., 2018: 16).

De volta ao tear, encontramos-nos na tessitura de redes de encontros e *'conhecimentossignificações'*, de afetos e afecções, querendo criar encantamento com a vida, com a criação ética, estética, política e poética na fronteira que se julga ser de morte. Com Deleuze, todavia, compreendemos que “as pessoas fortes não são as que ocupam um campo ou outro, é a fronteira que é potente” (Deleuze, 2013: 63). Optamos, assim, pela fronteira como *'espaçotempo'* de criação de vida. Digo, com Deleuze (2010), que o que importa a nós são as ressonâncias. As ressonâncias nas fronteiras de um currículo para e por uma aprendizagem ética, estética, política e poética na fronteira. Na prática de currículo onde “aprender não passa de um processo infinito de experimentação de signos” (Bello et. al.,

2018: 327) e por uma “micropolítica das fronteiras contra a macropolítica dos grandes conjuntos (Deleuze, 2013: 63).

Figura 11

Proclamando a República Negra: eu sou a voz da resistência



Fonte: Foto da autora, 2023

Essa experimentação nos revela o quanto se faz necessário, romper dia a dia com o currículo que está posto e proclamar novas formas de resistência nos cotidianos das escolas. Resistir e reapropriar símbolos nacionais para anunciar as demandas da população negra que povoa majoritariamente, as fronteiras e as escolas públicas, permite o evidenciamento da potência existente nas relações criadas nos ‘*dentrofora*’ das escolas. A atividade buscou então construir a bandeira com as cores de nossa população, com os tons de pele presentes na escola, proclamando em 15 de novembro de 2022 uma República Negra, diferente da História do Brasil que nos foi contada.

Deslocamentos em movimentos entre as artes e as ciências: Como criar mundos possíveis na compreensão da dor nos nossos cotidianos escolares?

Quando estamos em corpos encarnados neste mundo, já no momento do parto, nos submetemos às relações de violência, e no decorrer na vida vamos percebendo e

experienciando suas mais variadas dimensões. Nascemos na dor da ruptura de um *'espaçotempo'* sagrado, protegido e afetuoso para alguns, e para outros nem tanto. Cortar o cordão umbilical pode ser um ato violento e pode constituir um ato de libertação.

Ao sermos submetidos/as, nessa vida, à condição de *periferizados/as*, como excluídos de um centro de oportunidades e direitos, ficam nítidas as segregações por classes sociais, culturas, grau de instrução, tipos de moradias etc. Somos alijados/as de direitos à vida plena e bonita, do bem viver (Krenak, 2020), marcados/as pelos processos colonialistas que instauram valores de existência pela meritocracia, que colocam a vida em vulnerabilidade pela desvantagem numa disputa insana pela sobrevivência.

Escapamos da ideia de vitimização que persiste, quando reivindicamos pensar acerca das condições da precarização dos corpos. Essa discussão fica, na maioria das vezes, relegada às relações íntimas e genéricas de disputa de poderes nas diversas instituições sociais. As crianças, adolescentes e jovens são as que mais sofrem, e suas dores são silenciadas com mais violência, levando muitas delas a sucumbirem fisicamente e/ou simbolicamente (Simas, 2019). Aquelas/es que se vergam à violência simbólica têm fortes chances de se tornarem adultos doentes, vulneráveis e tolerantes a mais violência e às submissões capitalistas como embrutecimento dos corpos pelos seus estigmas e a manutenção da exclusão na normatização da vida.

Considerando que os limites da estigmatização e a exclusão transformam-se em processos de autoexclusão, por meio da força dos mecanismos inconscientes da dominação simbólica, torna-se imperioso enxergar os pontos de vista dos jovens, aqueles que entrevistamos nas escolas, para colocar sob tensão a eficácia da máquina da exclusão. Constata-se hoje um discurso dual sobre os e as adolescentes e jovens: são a promessa do futuro e, ao mesmo tempo, violentos criminosos que ameaçam a “tranquilidade social”. A linguagem penal adquire protagonismo. O medo extensivo a que os jovens cometam homicídios não condiz com os fatos e as estatísticas, mas prevalece como eixo para justificar o olhar social da periculosidade. Esse medo social tem história. Os medos constituem experiências emocionais, culturais e localizadas (Kaplan, 2012: 602).

Kaplan (2012), pesquisadora sobre os comportamentos de vulnerabilidade que se encontram em estudantes *periferizadas/os*, frequentadoras/es de escolas públicas de Buenos Aires/Argentina, traz em sua pesquisa as influências dos contextos sociais, impregnados de violências simbólicas, como um aspecto crucial de causa pelo adoecimento desses estudantes. Na mesma medida, busca, na formação de professores, escapar da patologização e criminalização desses comportamentos, com proposições alternativas para lidar com as questões iminentes e pensar como essas *'prácticasteorias'* tornam-se políticas educacionais.

Indo ao encontro de Carina Kaplan (2012), não intencionamos o determinismo, porém, nos é caro denunciar esta precarização como mais uma ação violenta de

responsabilização e frustração daqueles que sofrem por não compactuar com o domínio social que o capitalismo civilizatório nos enreda dentro dessa *matrix* de ilusões, que traz em sua gênese ações subliminares de violência, que adoce a mente, a alma e o corpo de quem sofre e de quem as impõem, por mais que não se perceba.

Os ambientes mais comuns de expressão dos sinais de sofrimento e dor são as instituições familiar e escolar, por estas serem uma força maquina de manutenção e reprodução de controle social nos parâmetros de homogeneização dos corpos, embora sejam também estes '*espacostempos*' ambientes de fermentação e criações que extrapolam e ressignificam o sofrimento.

Esses sinais surgem na mais tenra idade e podem acompanhar o indivíduo pelo resto da vida, seja pela longa vida de condescendência, ou em sua brevidade pela intolerância àquilo que causa a dor e o sofrimento. Então nos vem a indagação: o quanto somos responsáveis por essa reprodução de vetores que aniquilam a essência da vida, como liberdade única de viver a experiência particular, singularizada e coletiva? Vamos nos deter aqui ao ambiente escolar e à arte enquanto propulsão de vida que ajuda a criar deslocamentos afetivos e manter a vida viva.

Para essa dobra, traremos nossas '*prácticasteorias*' com os cotidianos, pois compreendemos que a escola é uma das redes educativas que nos enredam (Alves, 2019), nos formam, sendo que, ao mesmo tempo, as formamos quando nelas criamos as narrativas que vão constituindo a nós e aos outros. Compreendemos que essas criações vão nos tatuando pelos acontecimentos (Alves, 2019), aqueles que são imprevisíveis, escapam dos planejamentos e que nos marcam, e por isso criam memórias contínuas que ora se rompem, ora se deslocam, deixando de ser definitivas. Alves (2019) conversa com Foucault (1979: 45) para nos ajudar a '*sentirpensar*' a ideia de acontecimento:

O uso desta ideia nos parece útil porque, entre outras coisas, Foucault afirma, logo de saída, que se trata de "relação de forças que se inverte". A força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou uma marcação em nós. Por que essas histórias precisaram ser contadas e outras não? Que impregnação tivemos com isso que tanto tempo depois são a elas que recorreremos quando queremos 'conversar' acerca dos acontecimentos curriculares atuais? Por outro lado, esse 'acaso' que é destacado ao final, há muito tempo, vem sendo percebido por nós como se dando nos movimentos realizados nos cotidianos em que vivemos. O que evidentemente desnorteia aos que querem impor lógicas inflexíveis ao que se passa nos currículos, cotidianamente (Alves, 2019: 112).

Quando estamos atentos aos movimentos dos '*praticantespensantes*' com suas táticas e astúcias (Certeau, 2014), rompemos com o determinismo, ou vamos além dele para criar com ele outras possibilidades de existência. Fazemos dos cotidianos escolares

'*espaçostempos*' que podem evidenciar as potências de criação que coabitam as estratégias de controle. Quando superamos as noções de organização dos conhecimentos em disciplinas e vamos além para compreender a composição dos conhecimentos (Tadeu, 2002) com os '*fazeressaberes*' que nos constituem como praticantes nos processos da vida, tecemos juntos, '*docentesdiscentes*', outras práticas pedagógicas nos processos curriculares como exercício ético, poético, político e estético de uma vida bonita (Souza y Piontkovsky, 2023), e a arte é um dos artefatos culturais que se torna artefato curricular nessas práticas, como bem ilustra as experiências dos/as estudantes da escola municipal Ginásio Professor Jorge Luiz Itaboraí de Almeida e as experiências que serão relatadas a seguir com a formação de professoras..

A ideia de acontecimento como algo que está na atenção do presente, que se faz na atualização da ação, com as repetições e diferenças (Deleuze, 2000, como citado em Alves, 2019) nos apresenta como criadores de muitos cotidianos que reverberam nos '*espaçostempos*' escolares e fora deles. Assim, com a noção de acaso (Ostrower, 2009), nos aproximamos da arte como repetição, na ideia da pesquisa que é empregada pelas experiências cotidianas e as diferenças que surgem das repetições destas criações da pesquisa artística e científica, porque o que acontece é criação.

Com esse movimento entre acontecimentos e acasos, percebemos as artes e as ciências em confluência pelas ações da apropriação, do deslocamento e da relação, como criação de singularidades e movimentos coletivos, que é o que propõem as artes contemporâneas e as ciências nos movimentos pós-estruturalistas.

Retomando as percepções e sentimentos em torno da dor e do sofrimento que nos envolvem enquanto seres humanos, afogados nas dimensões coloniais e estruturalistas, os movimentos de apropriação, ou uso, como nos faz '*sentirpensar*' Certeau (2014), desses movimentos nos fazem emergir da dor, quando fazemos relação entre o vivido e o que se apresenta no presente pela experiência do acontecimento; quando criamos deslocamentos ao percebermos os caminhos da dor e ao lançarmos mão de artefatos culturais para expressar as sensações mais profundas. As linguagens artísticas se alinham com essa criação de '*conhecimentossignificações*'. É nesse sentido que a experiência de exploração do entorno dos/as estudantes, sejam do ensino fundamental, sejam da graduação, passa a nos habitar enquanto professoras/pesquisadoras. Os artefatos utilizados nas práticas descritas na Zona Oeste, região extrema do Rio de Janeiro com os/as estudantes, assim como na formação de professoras e professores, na Universidade pública em São Gonçalo, constituem, inclusive, táticas inclusivas da expressão do sensível, quando valorizamos as emoções e sensações dos/as estudantes. As sensações e emoções são ressignificadas pelas aprendizagens e manipulação curricular; todas, porém, voltadas à trans-formação com o envolvimento do sensível ao intelecto dos/as estudantes.

A relevância aos acessos sensoriais-corpóreos nos processos educativos (Pallasmaa, 2011), vai além da visão, como um órgão dominante, um sentido de verdade absoluta, para deixar 'trans-bordar' nossos outros sentidos – olfato, paladar, audição e tato. Para Pallasmaa (2013), a tatilidade é uma gesta, no sentido da composição poética, de ver com os olhos pele, como propõe Pallasmaa (2011). Exploramos os sentidos nas ações cotidianas e tomamos

como gestos a criação poética da própria vida na experiência visceral de ‘*sentirouvirverpensar*’ nesse movimento de proximidade e transbordamento corpóreo.

A linha limítrofe entre a identidade de uma pessoa e o mundo é identificada por nossos próprios sentidos. Nosso contato com o mundo ocorre com a pele de cada um, por meio de partes especializadas da membrana que nos reveste. Todos os sentidos, inclusive a visão, são extensões do tato; os sentidos são especializações da pele e todas as experiências sensoriais são modos de toque e, portanto, relacionadas à taticidade. “Por meio da visão tocamos o sol e as estrelas”, como Martin Jay se refere poeticamente à filosofia de Merleau-Ponty (18). Este aspecto tátil fundamental da vida humana reforça a importância das mãos (Pallasmaa, 2013: 102-103).

Assim como os contextos sociais violentos geram a violência simbólica e inconsciente (Kaplan, 2012), ecoamos na ideia do toque inconsciente na experiência da arte, como nos conduz Pallasmaa, e tomamos licença para nos apropriarmos, deslocarmos e relacionarmos a ideia de arquitetura da cidade trazida pelo autor, que é um arquiteto, para a ideia da arquitetura social dos modos de produção da vida, pensada por nós como professoras, pesquisadoras e (porque não) artistas:

O tato é a inconsciência da visão, e esta experiência tátil oculta determina as características sensuais do objeto percebido. Este é o elemento oculto do toque e da ativação do julgamento tátil e da memória que está envolvido no desenho. O sentido do tato media mensagens de convite e rejeição, proximidade ou distância, prazer ou repulsa. É exatamente esta dimensão inconsciente do toque na visão que é desastrosamente negligenciada na arquitetura e no projeto da atualidade, que são artificialmente preconceituosas a favor da visão. Nossa arquitetura pode atrair e divertir os olhos, mas ela não oferece um domicílio para o tato de nossos corpos, nossas memórias e sonhos.

[...] O tato é o sentido que integra nossas experiências do mundo e de nós próprios. Até mesmo as percepções visuais são fundidas e integradas no continuum tátil da identidade pessoal; meu corpo me faz lembrar quem sou e como me situo no mundo (Pallasmaa, 2013: 105).

Se o tato é a inconsciência da visão, o transbordamento dos sentidos anunciados pelos poros da pele, podemos ‘*sentirpensar*’ que a arte é um potente dispositivo que faz esse agenciamento. Deligny (2015), ao trabalhar com crianças autistas e em condição de privação de liberdade, entre as décadas 1930-1950, tem uma atenção com a institucionalização de seu serviço, sempre buscando escapar dessa armadilha, quando percebe que está sendo envolvido pelos processos de institucionalização de suas pesquisas. O autor, nesse momento, inaugura

um outro modo de trabalhar as infâncias, que ele compreende como aquelas que são colocadas à parte. Deligny então percebe que ele precisa trabalhar com o outro e, para isso, é necessário que ele entre na linguagem do outro. Assim, toma a arte em suas diferentes linguagens e gestos como uma experiência de conexão com o outro que está supostamente fora, aquele que tenta escapar do que vai chamar de domesticação simbólica; que, mesmo dentro dela, cria outros mundos para experienciar a vida.

Assim como Fernand Deligny usa as artes para criar a proximidade, se conectar ao toque inconsciente, na nossa atuação com estudantes de graduação na formação de professores, trazemos as artes como essa experiência de transbordamento, na tentativa de conectar com os estão na borda, e transpor a linha tênue da dor e do sofrimento da vida adulta. Permite-se, portanto, que professores em formação experienciem a conexão com sua própria sensibilidade. É como poetisa Deligny em o Araciano:

A arte... As bordas.

Por aí se vê, no dicionário, que essa palavra que falava de bordura passou a evocar o próprio navio. Subir a bordo é o que se diz. Resta o mar, que seria o fora. E resta indagar se a obra de arte não puxou ao peixe voador, àquele fora cuja natureza não é idêntica à que nos é conferida pela domesticação sim-bólica, e que nos embarca no que pode ser denominado a história. Se o peixe voador parece extravagante, nada impede de pensar que, apesar da incessante calafetagem, o fora transpira, e o que vem fazer essa poça que reflete o rosto de quem olha e faz-se de espelho, sem sê-lo. Diz-se que o mar espelha, embora ninguém se veja nele.

O que tenho incessantemente diante dos olhos, além da janela que me ilumina, é, na parede, um traçar de Janmari, autista e refratário ao que a memória étnica propõe, tanto que nunca sei se se trata de um traçado ou de um traçar. A diferença é considerável. Se for de um traçar que se trata, não haveria, portanto, sequer um pingão de representado, e nisso eu acredito. Essa obra de arte não passa de traço de gesto, mas traço que encontro tão frequentemente reiterado por outras mãos além da sua, mãos de crianças que não falam e que, munidas de um lápis, parecem pegadas num sulco um tanto circular, que denominamos anel (Deligny, 2015: 147).

Quando tratamos das *'prácticasteorias'* formativas dos docentes e a teoria tátil, provocamos os estudantes em formação de professoras e professores a perceberem por onde passam suas ações quando estão em sala de aula com seus estudantes. Sejam crianças, adolescentes ou adultos, indagamos: Como profissionais da educação, criamos ambientes favoráveis à ludicidade e à sensorialidade tátil para o envolvimento de seus estudantes com possíveis saídas da dor e do sofrimento, nas dinâmicas de suas vidas? Assim, apostamos na liberdade criadora pela atenção: atenção aos sentimentos íntimos, atenção aos sentimentos daqueles e daquilo que está em nosso entorno, como sugerem Deligny (2015) e Masschelein

(2008). Estarmos na atenção presente, com a liberdade da percepção na alteridade, nos vendo espelhadas em outras e outros, para vermos a nós mesmos diz respeito a “um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado” (Masschelein, 2008: 36). Indo em direção a uma educação para atenção a Outra e Outro e, conseqüentemente, a nós, criamos gestos de transformações, ao nos mostrarmos interessadas nas questões dessas tantas outras e outros. É a educação sensível da importância da parceria e do encontro.

Temos a sensação de que a arte não é o lugar das representações, e, sim, o ambiente das conversas, do encontro com outro, o outro dentro e fora de nós. No início do ano de 2022, ainda em adaptação da convivência coletiva e física na pós-pandemia, nos encontramos muito frágeis. Esse sentimento e percepção ficaram evidentes na volta às aulas presenciais no curso de Pedagogia e licenciaturas das diferentes áreas da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo – FFP/UERJ. Ao atuarmos com o componente curricular ‘Arte e Educação’ com estudantes de Pedagogia, Biologia, História, Geografia, Letras, trouxemos para nossos encontros conversas com o livro *Os olhos da pele*, de Jahani Pallasmaa, e algumas experimentações sensoriais, com manipulações de materiais orgânicos, sintéticos, fazendo experimentações que pudessem nos acessar enquanto ‘*docentes discentes*’, tanto para percebermos nossas fragilidades, quanto para irmos além delas e compreender como nossas criações pelas experiências com percepção de materiais, de superfícies e suportes, de maneira livre, sem racionalização do processo, poderiam trazer sensações e sentimentos materializados nas criações que foram surgindo com conotações artísticas.

Foi possível identificar e perceber, com esses encontros, como essa fragilidade se expressa em introspecção, e que em algumas poucas palavras se deixa escapar, pelas e pelos diferentes estudantes, o medo de estar no mundo, a fragilidade de se sentir pertencente a um lugar estigmatizado, como alguns bairros periféricos de São Gonçalo, que já é em si, um município também estigmatizado, que favorece a baixa autoestima de seus moradores, causando vergonha em assumir seu domicílio nesses locais de moradia. Esses movimentos aparecem em falas acerca dos preconceitos sociais e culturais que impactam processos segregadores como morar em favelas da região de São Gonçalo e de regiões adjacentes; ser mulher e homem preto e preto; viver as questões de gênero e de orientações sexuais, que escapam dos padrões institucionalizados pelas famílias ortodoxamente religiosas; enfrentar as dores marcadas pela violência doméstica, que passam pelos aspectos físico, moral e psicológico; o enfrentamento das questões econômicas, pois, mesmo estudando numa universidade pública, as e os estudantes são desprovidos de recursos para comprar materiais, livros, para pagar o transporte e se alimentarem.

Esses movimentos levam a outros movimentos de criação que, por mais que sejam ainda precarizados, podemos entender como busca da arte de viver, quando essas/es estudantes produzem artefatos para vender na faculdade, trabalham em escolas privadas ou públicas como assistentes, mesmo sem muito reconhecimento. Os encontros com Arte e Educação nos revelaram esse cenário e os recursos emocionais que essas pessoas tentam

acessar para não sucumbirem. Então se revela como muitas e muitos desses estudantes vêm a trancos e barrancos, vivendo entre o conformismo e o deslocamento para outras realidades possíveis.

As conversas com Pallasmaa e as experimentações de sentir com os olhos da pele, nos usos das artes para se conectar com a dor, como um sentimento de transbordamento, ao mesmo tempo dentro e fora da pessoa para se enxergar e ressignificar as sensações do mundo, nos fez *'sentirpensar'* como lidamos com essas relações também nas salas de aula - com crianças, adolescentes e adultos - nas quais, esse grupo participante atua. Isto nos faz *'sentirpensar'*, como *'praticantespesantes'* da educação, a arte e a ludicidade ao envolver a ideia de brincadeira, como recursos primordiais nos acessos aos nossos sentimentos, e, por que não dizer, até de cura.

A cura é um processo que faz parte da educação, e a arte é uma possibilidade de compreendermos como esse processo de deslocamentos e relação nos ajuda a criar esse ambiente. Nas artes, nos associamos com a noção de curadoria. A curadoria é o cuidado, a atenção para aquilo que está sendo apresentado, enquanto uma proposta expositiva e de expressão artística: isso implica buscar conhecer as sensações, os sentimentos, as experiências motivadoras daquelas expressões materializadas nas criações de arte. Este cuidado revelado pela noção de curadoria também expressa a ideia de curandeira, como salienta a curadora artística, com sua relevância em saúde mental, Flávia Corpas (2014), num curso de Curadoria quando traz como referência suas experiências com atuação no Museu do Bispo do Rosário e outras ações com a arte e pessoas em sofrimento psiquiátrico, além de sua pesquisa acerca da curadoria com Hans Ulrich Obrist (2008).

Com a intenção de trazer a noção de curandeira para os encontros de Arte e Educação, usamos argila, tecidos e papéis de variadas texturas e cores, canetas e carvão para desenhos em linhas retas e curvas, tintas orgânicas e industrializadas, dentre outros materiais. Assim, foram sendo narrados os gritos das marcas dos acontecimentos ensurdecidos dessas/es estudantes. Para não morrer, as/os estudantes escrevem, modelam, pintam, dando movimentos e cores à vida acinzentada. Nos encontros, era comum algumas dessas e desses estudantes de pouco recurso financeiro pedirem o material que sobrava para usar em casa. Essas pessoas criavam um nível de empatia tamanho, que fazia questão de fotografar e compartilhar o que era criado em casa com os materiais.

Diante dessas experiências, nos submetemos a pensar: como fazemos as curatorias dos currículos nas escolas? Como *'sentirfazerpensar'* um currículo curandeiro que possa atingir as dores de crianças e adolescentes e adultos e ressignificá-las com criações que vão além do sofrimento? Como transformar a dor e o sofrimento em poética - como potência de vida, tanto para aquela e aquele estudante, quanto para o coletivo, quando essa atuação, inclusive, só é possível pelos afetos do coletivo?

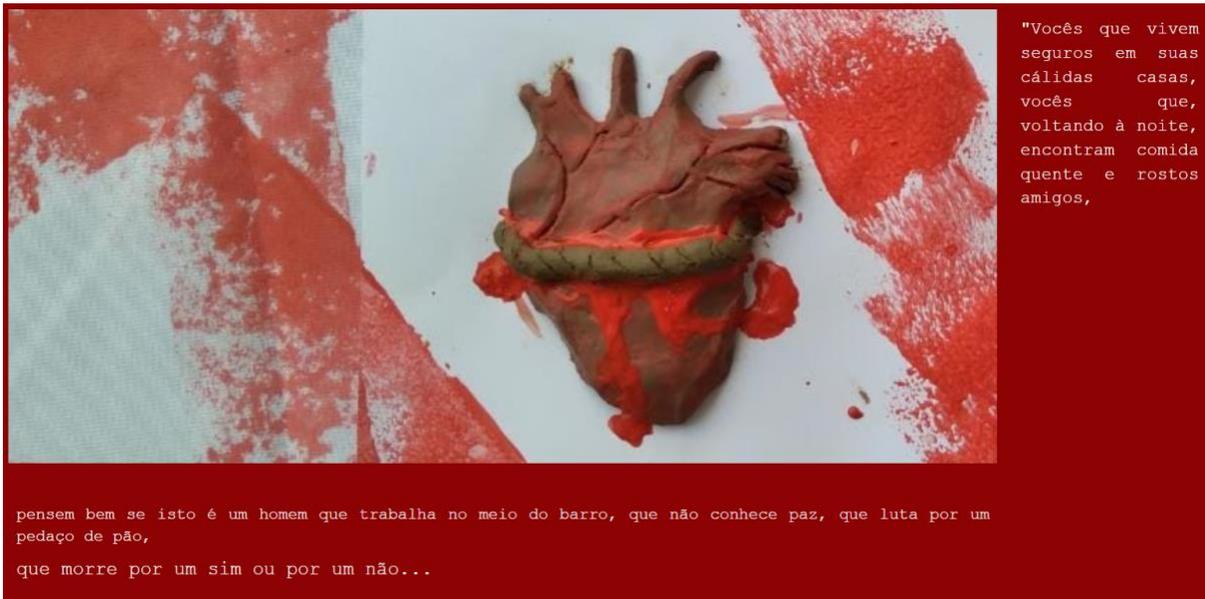
Estes encontros aconteciam no pátio da faculdade. Fazíamos uma roda de conversa com trechos do texto do Pallasmaa (2011). Em seguida, íamos para a imersão. Quase trinta estudantes jovens e adultos se envolviam neste processo sensorial, acessando suas questões e inquietações. Nós tratamos aquela experiência como uma pesquisa artística, e cada pessoa

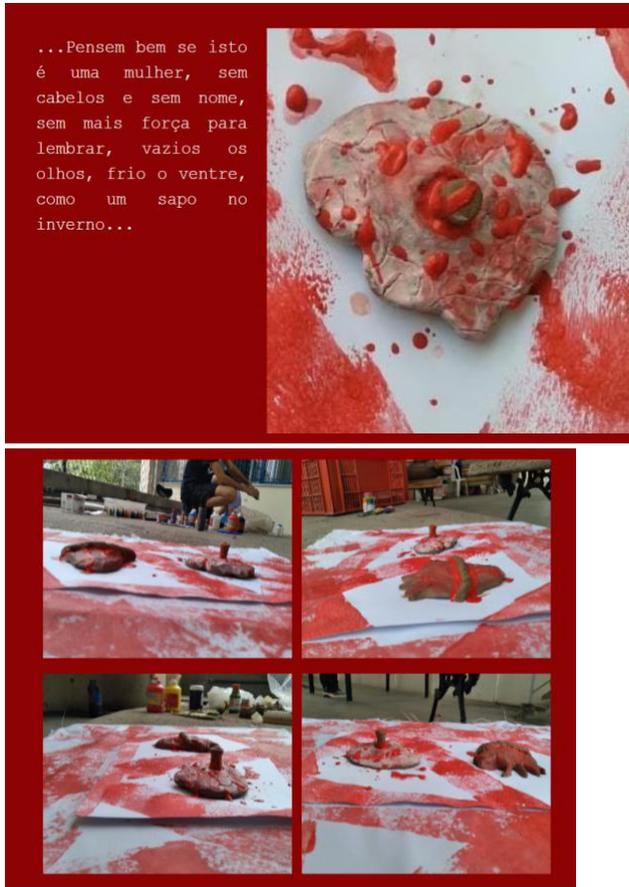
fazia sua viagem. Depois, a experiência era compartilhada na roda de conversa. Neste momento valia conversar acerca da experiência com os materiais e as criações; as tessituras possíveis entre o texto de Pallasmaa com a vivência, e já identificando possíveis desdobramentos para ações particulares destas/es estudantes, pensando a didática empregada em seus projetos pedagógicos. Cada estudante, após sua criação com a manipulação dos materiais, fazia fotos com celular, experimentando diferentes ângulos, criando outras perspectivas para aquela materialidade. O movimento permitiu o transbordamento de outras sensações e criações de outras propostas artísticas.

Abaixo, apresentamos algumas criações dos encontros de Arte e Educação na Faculdade de Formação de Professores, campus de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.

Figura 12

Mostra Deslocamentos, É uma mulher





Fonte: Recuperado, (<https://sites.google.com/view/mostradeslocamentos/gb>).

Os últimos encontros do curso destinados à criação de um ambiente de exposição virtual, trouxeram uma pesquisa de combinação sensorial que passava pelo manuseio dos materiais físicos e pelo registro e manipulação digital da apresentação de cada processo criador. Usamos a plataforma do google para armazenar os materiais e preparar a curadoria, organizando os materiais em pastas compartilhadas, em que todas/es estudantes tinham acesso e trabalhavam coletivamente. Apresentamos a elas e eles os aplicativos do google site e google apresentação na plataforma e fomos nos transformando coletivamente, em curadores e criadores de um projeto expográfico virtual, quando cada estudante foi criando sua página autoral para expor suas criações artísticas. Assim, tivemos um ambiente virtual expositivo com sua diversidade estética, poética, política e ética.

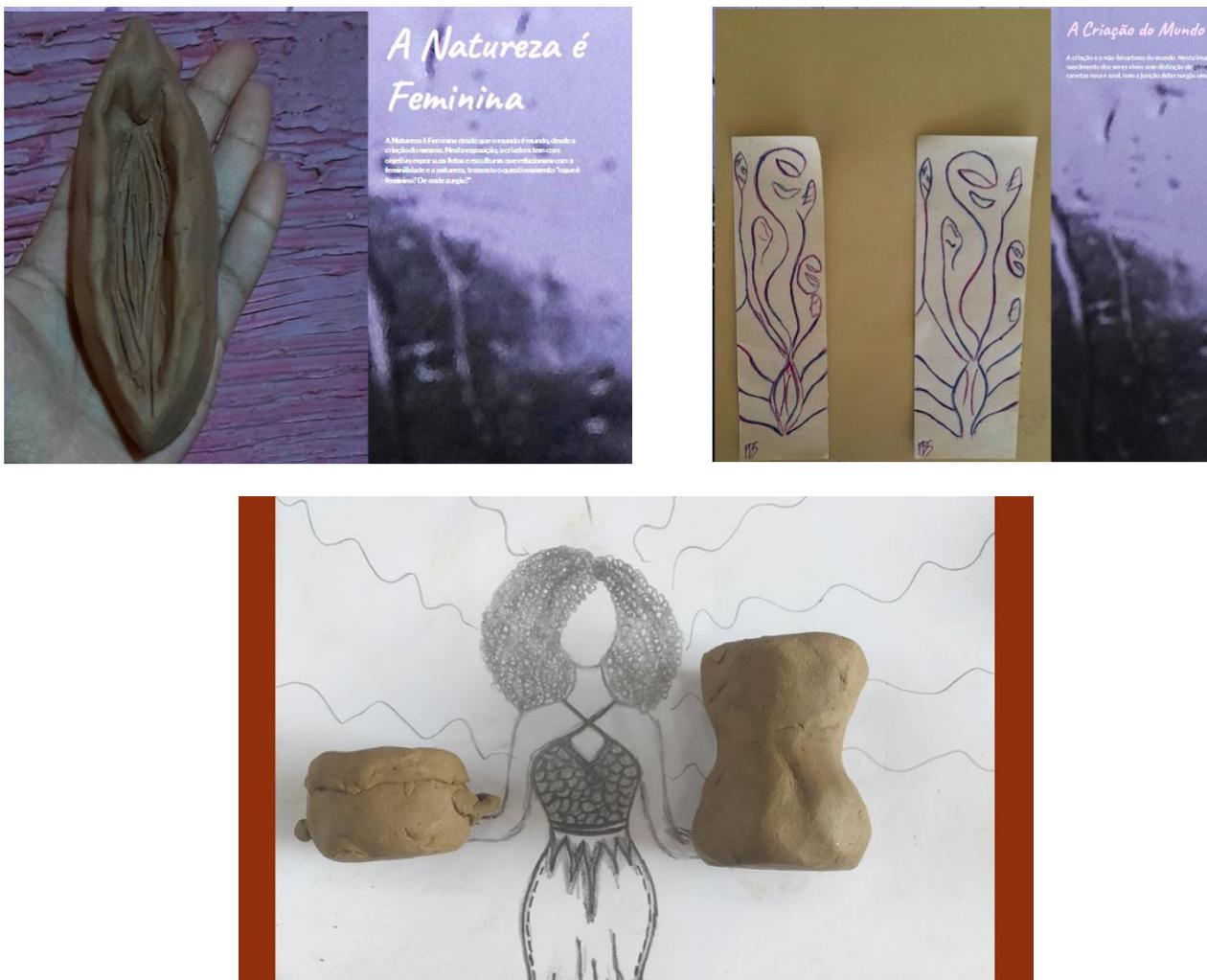
Figura 13

Modelagem de si, minha perfeição



Fonte: Fotos da autora, 2023

Figura 14
Feminina



Cada estudante foi artista e curador/a de sua exposição. Percebemos, com esse movimento, que também estavam sendo curadas outras dores. Ainda, após um ano, temos a intenção de imprimir em tecidos algumas das criações das/dos estudantes e expor na faculdade, para potencializar a divulgação do ambiente virtual, que entendemos como uma galeria de arte e divulgação e circulação científica: <https://sites.google.com/view/mostradeslocamentos/oi>.

Ao concluir, amarramos os pontos finais e soltamos o tecido do tear

Figura 15

Tramas



Fonte: Foto da autora, 2023

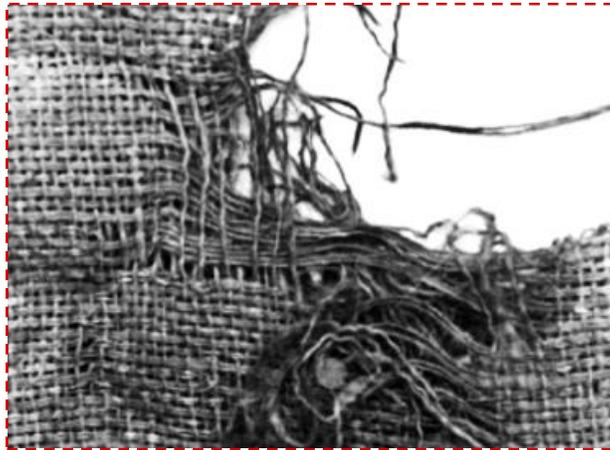
Essa trama se cria em linhas suspensas e entalhes profundos em outras superfícies (Ingold, 2022), que trançam como cabelos e réstia de cebolas e alhos, onde se misturam fios e tons. Renata, Thamy e Noale se colocam em *autopoiesis* (Maturana, 2002) e no posicionamento *dinoscrático*, palavra cunhada por Gallo y Carvalho (2018), ao brincar com as expressões gregas *dynamis* - **força, capacidade, poder, potência** -, e *kratikós* – na relação com a ideia de governo, poder e autoridade; eles poetizam acerca de sua criação: *dinoscrático*:

aquele que agencia a democracia da potência criativa. Agencia em cada um o exercício de si sobre si; se conduz alguma coisa, conduz potências, induz possibilidades, abre horizontes. O educador que agencia a potência dos atos educativos, conduzindo sem conduzir, sem levar a lugar algum, mas caminhando nomadicamente com seu “bando”, com o coletivo de estudantes, aprendendo juntos, inventando juntos. Afirmamos uma escola que seja o lugar heterotópico destes agenciamentos de potências criativas (Gallo y Carvalho, 2018: 164).

Confiemos neste ‘*sentirpensar*’ *dinosocrático*, como proposta de um **currículo curandeiro**, ao superarmos o sofrimento, no sentido em ir além, ir até o limiar ainda não explorado da dor. Fazer da arte um desses caminhos a ser trilhado, como um processo descolonizador da educação, que ainda tem apego às estruturas europeias, buscando a estética de uma educação que ousa desejar, Gallo y Carvalho (2018), para não sucumbir, nem a nós, nem às nossas/os estudantes, tão pouco às vidas que nos cercam.

Figura 16

Esgarçamento



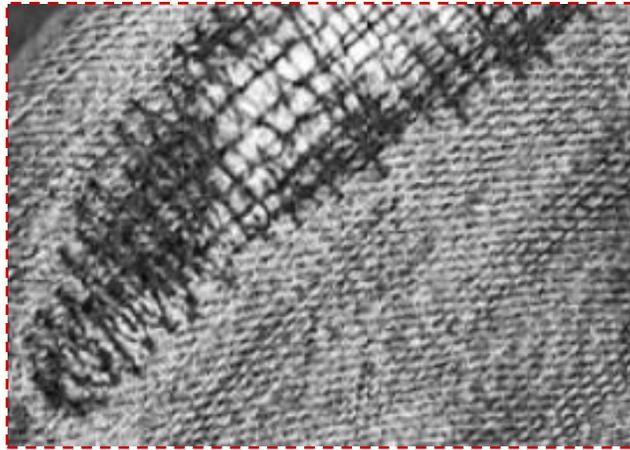
Fonte: Foto da autora, 2023

Ao compreendermos que se faz necessário ir ao encontro do outro lado: “o lado de um oriente ainda não colonizado e reduzido ao senso equivalente das mesmas compreensões, dos mesmos modos de afetar e se afetado, dos mesmos *standards*”, Gallo y Carvalho (2018: 62), usamos a arte como um artefato curricular, nos agenciamentos de potências criativas. A arte nos cotidianos escolares propõe evidenciar os sentimentos e a criação de ações singularidades, que rabiscam suas estéticas, como explicita Pataxó (2018), como um caminho da traquinagem, do arteiro, da liberdade criadora, em que vai se tecendo um ambiente que a imaginação flui e frui. Assim, a estética não é de um fazer artístico num pensamento limitado aos artistas, sobretudo no paradigma moderno eurocêntrico.

A estética diz respeito a linhas de beleza naquilo que criamos no nosso fazer artístico, ou seja, criador, como uma artesã, com nossas mãos, com ética, primeiramente, respeitando a nossa ética, enquanto mulheres, periferizadas, ‘*discentesdocentes*’, ‘*praticantespensantes*’ nos nossos movimentos de existir e de atuação política. Nesse contexto, temos o presente como imanência do futuro que vislumbramos, como uma sociedade igualitária, de qualidade de vida, de autoamor e de amor naquilo que se realiza e, por essa razão, fazemos o que acreditamos, em resposta àquilo que desejamos, como ético e estético na educação pública.

Figura 17

Cerzir



Fonte: Foto da autora, 2023

Nos cotidianos, as tramas não têm fim, elas vão nos aconchegando em outras tramas, vão esgarçando para nos lembrar de um fio, uma linha singular que se rompeu no tecido; vão criando pontas para que se entrelaçam em outras pontas. E vamos amarrando esses pontos que finalizam este tecido não como uma conclusão, e sim para soltarmos a tessitura ao vento.

Figura 18

Trama



Fonte: Foto da autora, 2023

Referências

- Alves, N. (2003, jan./dez). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias* 4, 7-8. Rio de Janeiro.
- Alves, N. (2015). Praticantepensante de cotidianos. In: A. Garcia e I. B. Oliveira (Orgs). *Textos selecionados de Nilda Alves*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje*. São Paulo: Cortez.
- Bello, S. E. L., Zordan, P. y Marques, D. (2015). Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. *Cadernos de Educação*. (52). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i52.7315>
- Cavalcanti, F. Machado, M. y Toja, N. (2022). O som, as cenas ficcionais e as redes educativas na criação de ‘conhecimentossignificações’. In: J. M. Carvalho, S. K. Silva y T. M. Z. G. F. Delboni (Orgs). *Currículos e artinstagens: Política, Ética e estética para uma Educação Inventiva*. (345-360). Curitiba.
- Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corpas. F. (2014). *Arte, Cultura e Acessibilidade*. [Flavia Corpas]. <https://www.youtube.com/@flaviacorpas>. Brasil. Recuperado em 4 de novembro de 2023, de https://youtu.be/TjkkurKSkMk?si=aoY_tVmCIKnxZ8Lg.
- Costa. M. y Lopes, P. A. (2016). Poder sobre a vida, potência da vida. *Grupo de estudos de Deleuze na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF/UERJ*. <https://grupodeestudosdeleuze.wordpress.com/>. Recuperado em 31 out. 2023, de <https://grupodeestudosdeleuze./2016/06/08/poder-sobre-a-vida-potencia-da-vida>.
- Deleuze, G. (2010). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2007). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deligny, F. (2015). *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições.
- Gallo, S. y Carvalho, A. F. (2018). Por uma educação que ousa desejar – um manifesto. In: S. Gallo y A. F. Carvalho (Orgs). *Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação*. (p. 155-165), Belo Horizonte/MG: Fino Traço.
- Guéron, R. (2011). *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Ingold, T. (2022). *Linhas: uma breve história*. Petrópolis: RJ. Vozes, (Edição do Kindle).
- Kaplan, C. V. (2012, set/dez). A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Linhas Críticas*, 18 (37), 599-616. Brasília, DF. Recuperado em 01 de novembro de 2023, [/https://www.redalyc.org/pdf/1935/193525366010.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1935/193525366010.pdf)
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: EDUFMG.
- Masschelein, J. (2008). Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação y Realidade*. 33(1), 35-48. Recuperado em 05 de novembro de 2023, <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>
- Obrish, H. U. (2008). *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: BEI.
- Ostrower, F. (2014). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pallasmaa, J. (2013). *As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura*. Porto Alegre: Bookman. (Edição do Kindle).

- Pallasmaa, J. (2011). *Os olhos da pele. A arquitetura e os sentidos*. Porto Alegre: Bookman.
- Pataxó, A. (2021). Entrevista – Reconfigurações de imagens indígenas. In: P. Schulze y C. Saavedra (Orgs). *Literatura e arte indígena no Brasil*. (144-157). Editor da série Cadernos do Instituto Luso-Brasileiro Peter W. Schulze. Recuperado em 27 de junho de 2023, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pbi.phil-fak.uni-koeln.de/sites/pbi/user_upload/CadernoIndigena_ebook2.pdf
- Pataxó, A. (2021, 9 dezembro). Arissana Pataxó. [SESC TV] <https://www.youtube.com/@SESCTV>. Recuperado em 12 de novembro de 2023 https://youtu.be/i4gmw9Ut1fs?si=ONKITO9E94JkZB_m
- Pataxó, A. (2019). *Resistência*. Arissana Pataxó. Recuperado em 12 de novembro de 2023, de <https://arissanapataxo.blogspot.com/>
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida Capital. Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Simas, L. A. (2019). *O corpo encantado das ruas*. (Portuguese Edition, p.22). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Edição do Kindle).
- Souza, L. R. S. y Piontkovsky, D. (2023). *Notas cotidianas...(com)posições de vidas*. Manaus: Anped Ama(r)zonizar.
- Tadeu, T. (2002). A arte do encontro e da composição – Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*. 27 (2), 47-57, Porto Alegre.

Acerca de las autoras

Noale Toja

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela PPGEDU/FFP-UERJ São Gonçalo. Doutora em Educação e Cotidianos - ProPEd/UERJ. Integrante do GRPesq Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons, ambos coordenados pela Dra. Profa. Nilda Alves. Colabora em projetos de Educomunicação, Arte e Tecnologia. Bolsa FAPERJ Nota 10.

Renata Rocha

Pedagoga (FFP/UERJ), especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras (IFCT/RJ), doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UERJ e professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de São Gonçalo, RJ. Pesquisa currículos e as tantas formas de experimentação de aprendizagens para além das disciplinas escolares.

Thamy Lobo

Formada em Letras: Literatura/Língua Portuguesa. Mestra em Educação pelo programa de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela FFP/UERJ. Doutoranda em Educação pelo PROPED/UERJ. Pesquisa as palavras e as outras linguagens como potência e criação em alguns movimentos da cidade do Rio de Janeiro. Atuou por 10 anos em uma instituição do terceiro setor com crianças e jovens em vulnerabilidade social. Desde agosto de 2022, é professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, atuando em Guaratiba, que fica localizada na Zona Oeste Extrema.

“Bancarse al otro”

Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros

“Bancando o outro”

Notas sobre a escola e a presença inevitável de outras pessoas

“Benching the other”

Notes about school and the unavoidable presence of others

 Marco Bonilla¹

 Julieta Armella²

 Silvia Grinberg³

Resumen: A través de resultados de investigación en escuelas de nivel secundario de la Región Metropolitana de Buenos Aires este trabajo se propone evidenciar el hacer de la escuela en tiempos en que la presencia del otro se presenta como insoportable. Nos ocupamos tanto de las dinámicas que supone aprender a habitar un espacio con otros como los esfuerzos de la escuela para sostenerse como espacio común.

Palabras clave: Escuela, otros, común, espacio-tiempo escolar

Resumo: Através de resultados de pesquisas em escolas secundárias da Região Metropolitana de Buenos Aires, este trabalho visa demonstrar o trabalho da escola em tempos em que a presença do outro é apresentada como insuportável. Lidamos tanto com a dinâmica de aprender a habitar um espaço com outras pessoas quanto com os esforços da escola para se sustentar como um espaço comum.

Palavras chaves: Escola, outros, comum, espaço-tempo escolar

Abstract: Through research results in secondary schools in the Metropolitan Region of Buenos Aires, this work aims to demonstrate the work of the school in times when the

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: mbonilla@unsam.edu.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: juli.armella@gmail.com

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: grinberg.silvia@gmail.com

presence of the other is presented as unbearable. We deal with both the dynamics of learning to inhabit a space with others and the school's efforts to sustain itself as a common space.

Keywords: School, Others, Common, School Space-Time

Recepción: 08/diciembre/2023

Aceptación: 11/marzo/2024

Forma de citar: Bonilla, M., Armella, J. y Grinberg, S. (2024). “Bancarse al otro” Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 62-82.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

“Bancarse al otro”

Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros

Introducción

Yo creo que se perdió la unidad del aula que no es lo mismo que en la virtualidad. Los pibes pasaron mucho tiempo encerrados, sin poder salir, con historias muy duras y se les olvidó cómo estar juntos. Y eso en parte te lo da el aula. [...] Nada, eso. Estar ocho horas en un aula con otros compañeros. Bancándose al otro”

(Entrevista en profundidad – docente de historia - 2023).

“Bancarse al otro” es una expresión coloquial que utiliza una profesora de historia para intentar explicar en 2023 algo de lo que viven las aulas en los últimos dos años. Bancarse al otro supone aguantar, soportar o tolerar a otro tanto como apoyar y sostenerlo. La profesora refiere en ese mismo relato a la vuelta a la escuela luego del encierro por el aislamiento donde las peleas fueron en aumento. La pandemia y el aislamiento que supuso implicó la pausa de uno de los rituales de encuentro más extendidos en el cotidiano de niños/as y adolescentes: la vida en la escuela (Kaplan, 2021). También es cierto que vivimos tiempos en que se recrudecen los odios (Beck, 2003; Berardi, 2017; Ipar et al., 2023; Kaplan y Szapu, 2020), donde los discursos agresivos parecen haberse puesto de moda, como si el otro y los otros no pudieran más que volverse el muñeco sobre el cual descargamos todas nuestras angustias, pesares y frustraciones. En las redes no hacerlo parece sinónimo de una debilidad que merece ser castigada. Bancarse al otro se vuelve una tarea que en la escuela no solo se debe aprender, sino que como dice la profesora se aprende en el hecho en sí de estar, “te lo da el aula”. En el aula no se puede cancelar, bloquear ni silenciar al otro.

El aula, allí donde tenes que estar entre cuatro y ocho horas con tus compañero/as, en su materialidad presencial y física se vuelve un espacio contracorriente y es ese devenir del que nos ocupamos en este artículo. A través de los resultados de investigación desarrollada en escuelas de nivel secundario de la Región metropolitana de Buenos Aires entendemos que ese aprender a bancarse al otro expresa tanto la dificultad de encuentro que en la vida en las aulas se expresa incluso en el incremento de la violencia física, como a la imperiosa necesidad de pasar a palabra, ocurre en la escuela. La escuela se enfrenta con las violencias sufridas por las y los estudiantes de sectores atravesados por la desigualdad social y la exclusión quienes a su vez redirigen estas violencias sobre si mismos bien sea por medio de autolesiones o agresiones entre pares (Kaplan y Szapu, 2020). En este sentido, ni la violencia, ni las dificultades de la vida en común son ajenas a la escuela, pero a diferencia de otras instituciones o espacios de la vida social en su seno esas dificultades se tramitan, o

deben/necesitan tramitarse de modos otros. Aquí nos ocupamos tanto de las dinámicas que supone ese *aprender a bancarse al otro* atendiendo tanto a cómo se presenta esa conflictividad como a los modos que construyen a diario las escuelas para que ese aprendizaje se haga posible. Ello procurando una comprensión de la vida de las escuelas que contribuya a encontrar modos de fortalecer ese hacer diario que tantas veces ocurre a tientas.

Un encuentro que no está exento de conflictos pero que implica, cada vez más, el despliegue de una serie de mecanismos dispuestos a generar estrategias para que la palabra circule y la conversación ocurra. La vuelta a la presencialidad mostró no sólo que ese impasse tuvo efectos en los aprendizajes, principalmente en aquellos espacios urbanos en los que la posibilidad de continuar con las clases *online* fue casi imposible, sino que las formas de vivir con otros estaban erosionadas. Para esta docente el cierre de las aulas y con ello la posibilidad de que los y las estudiantes se encuentren cuerpo a cuerpo supuso una disminución en la capacidad de soportar al otro y desencadenó, en su vuelta a las clases presenciales, estallidos de violencia física, algo que se repite en los relatos de otros docentes y estudiantes de distintas escuelas. Es precisamente alrededor de la pregunta por las formas que asume la presencia de los otros en la escuela -esa presencia ineludible y muchas veces incómoda- y por sus posibilidades de habilitar un espacio-tiempo en el que esos otros y su presencia adquiere formas de encuentro y de vida en común (Carpentieri et al., 2020; Collet y Grinberg, 2021). Ello, entendiendo que la escuela es quizás una de las pocas instituciones que nos encuentra con la diferencia encarnada en los otros, en sus cuerpos, en sus percepciones y debe hacer algo con eso.

El otro y la posibilidad de lo común en la escuela

La pregunta por el otro, o el problema del otro tal como lo denominó Todorov (2010), no es en absoluto nueva. Pedagogos y sociólogos han insistido sobre el papel socializador de la escuela. Ya los románticos en sus novelas de formación -*Bildungsroman*- advertían de modos curiosos esta tensión no menos problemática en la que los sujetos se ven enfrentados cuerpos a cuerpo. Así, Mery Shelly en *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) narra varias escenas en donde *la cosa*, ese ser en apariencia monstruoso hijo de los avances tecnológicos de su tiempo, se preguntaba por las expresiones, sensaciones, gestos y emociones de esos otros cuerpos de los cuales se sentía ajeno y distante. Fue tal la impresión de *la cosa* que la única petición que le hizo a su creador Víctor Frankenstein fue que le diera una compañía, alguien que lo rescatara de la soledad y con quien compartir sus días. Por su parte, a fines del siglo XIX es Durkheim quien se pregunta con insistencia por las formas institucionales modernas capaces de generar lazos sociales en una vida urbana en la que las relaciones con otros dejan de ser de proximidad y semejanza y se dan en un cuerpo social cada vez más complejo. Una pregunta que recorre buena parte del siglo pasado pero que

asume formas específicas en nuestro presente actualizándose de maneras insospechadas. Unas formas de relación que, proponemos aquí, es preciso analizar en términos de los rasgos que asumen los vínculos con otros en un contexto en el que somos interpelados a autogestionar la propia existencia (Grinberg, 2008) y en el que la autosuficiencia de contar solo con uno mismo, como advierte Sadin (2022), declina en un brusco alejamiento del prójimo. Formas de vida tendientes a la individualización y perfilización de las experiencias vitales que vemos surgir, incluso, como servicios a la carta en un mundo digitalizado en el que casi todo se vuelve objeto de consumo (Grinberg y Armella, 2023).

A propósito, dos películas sirven de correlato de nuestro tiempo y la emergencia de nuevas subjetividades atravesadas por el odio y el distanciamiento del otro. *The Joker* (2019) y *Her* (2013), ambas protagonizadas por Joaquin Phoenix, son según Berardi la ilustración del colapso *psico* de sociedades capitalistas donde la hiperestimulación nerviosa, el consumo y la precarización han disminuido las tasas de placer y propagado el sufrimiento. *The Joker* es el crudo relato de un presente en el que poblaciones enteras son condenadas a la invisibilidad, a un individualismo que no permite empatía alguna, y en la que las desigualdades crecen de modo exponencial y la violencia parece ser la respuesta, más que premeditada, desesperada frente a un otro que se presenta como potencial enemigo, descalificador y ausente. Así, el capitalismo bajo sus lógicas de competencia continua y búsqueda constante de salario ha hecho que la vida con el otro sea insoportable. En tiempos donde se explotan al máximo las capacidades cognitivas de los sujetos tan solo queda el cansancio y la energía para escuchar, atender, conversar y crear espacios de placer con otros es mínima. El *Joker* es en definitiva el retrato del gran odiador, como asegura en una de sus escenas - *Todo el mundo es terrible en estos días. Suficiente para volver loco a cualquiera* - pero es un odiador producido por las formas de abandono y descalificación social - *¿Qué obtienes cuando cruzas un enfermo mental solitario con una sociedad que lo abandona y lo trata como una porquería?* Por su parte, el escritor que encarna el personaje principal de *Her*, prefiere relacionarse con seres artificiales para alejarse de las relaciones ambiguas, dolorosas y complejas que exige un otro encarnado. En la actualidad el cara a cara representa algo peligroso y complicado. Una generación disminuida en su sensibilidad e irascible que prefiere estar lo más alejada posible. De tal modo, el otro se presenta bajo el signo de aquel que busca ser mejor que *yo* y por tanto es amenazante.

Hoy nos encontramos con una forma general de independencia absoluta, dice Sadin, (2022), que se caracteriza por el hecho de que ese otro se encuentra a una buena distancia, llegando al punto de desaparecer del campo de atención o, incluso, a ser negado. En los últimos años hemos visto surgir figuras como la de los *haters*, el *cyberbullying* y problemas asociados con esto que ponen, una vez más, al problema del otro sobre la superficie. Acompañados por los *discursos de odio*, un variado conjunto de discursos públicos que promueven la deshumanización, discriminación y violencia frente a un determinado grupo de personas, generando en ocasiones prácticas agresivas y violentas. Discursos de odio y

redes se conjugan creando un clima social donde algunos son descalificados como sujetos y otros incentivados a reafirmar esa descalificación a través de la violencia. Como aseguran Ipar, Wegelin y Cuesta (2023): “los dispositivos que organizan la esfera pública digital alientan –voluntaria o involuntariamente– una lucrativa industria del odio social, que mientras funciona como lubricante del ‘capitalismo de la atención’, opera de manera destructiva en otros ámbitos de la vida en común” (p. 8).

Una vida común fragmentada que encuentra su paralelo en los actuales gobiernos neoconservadores donde el problema del otro se presenta como un peligro para el confort, la libertad y la justa remuneración al mérito de los ciudadanos autónomos (Schwamberger y Grinberg, 2022). La pregunta es entonces qué posibilidades nos quedan en la actualidad para construir de un modo completamente nuevo el encuentro con la figura de ese otro –que expresa nuestro vínculo con lo diferente. Una pregunta que vuelve una y otra vez y se cristaliza en una tensión entre vidas progresivamente desenlazadas unas de otras y el hecho de encontrarnos con la presencia ineludible de esos otros no iguales a sí mismos. Es precisamente en este marco de problematizaciones donde nos interesa pensar a la escuela: como caja de resonancia de estos discursos, pero a su vez como institución que permite suturar esos vínculos con la ineludible presencia del otro.

Cuestión de suma importancia en tiempos en los que cada vez más son las escuelas escenarios de estallidos de violencia producto de sociedades en las que los otros se presentan como insoportables. Más aún cuando, como sugiere Fassin (2018), el otro como intolerable se actualiza en discursos de odio, masacres, genocidios y crímenes, los cuales además son negados o minorizados, demostrando de manera alarmante que los consensos construidos acerca del cierre de ciclos profundamente antidemocráticos o, en el caso de Argentina, la promesa de “nunca más” no son garantía suficiente. Los casos de escuelas aterrorizadas por tiradores quienes luego se suicidan evidencian la asfixia de nuestro tiempo (Berardi, 2017, 2020).

En este punto, es preciso señalar, como sugiere Kaplan (2009), que cuando se trata de una analítica de las violencias y la escuela, está última no se debe entender como el reflejo mecánico de las violencias sociales. Esto en base a que “los marcos institucionales e intersubjetivos de la escuela inciden en la violencia y posibilita algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan estas sociedades capitalistas salvajes” (Kaplan, 2009, p. 2). De este modo, la escuela habilita un espacio de encuentro para la construcción de formas otras donde la vida escape a los efectos destructivos de las violencias. Un espacio en común donde es posible aprender a convivir, cuidar y sentir el cuerpo del otro en tiempos donde los sujetos parecen ver obstaculizada su capacidad sensible para registrar los signos vitales de los otros (Berardi, 2017). En este sentido, la escuela posibilita una mirada de reconocimiento “como sujetos con posibilidades y capacidades” (Gabbai et al., 2021, p. 100). Una mirada que media entre las miradas descalificadoras y un “mirar mal” que en ocasiones

son desencadenantes de la violencia. Asimismo, la escuela dispone de mecanismos que logran poner en palabras aquello que atraviesa las vidas de los y las estudiantes, de suscribir a la historia la propia vida (Grinberg y Abalsamo, 2016) y en lo que concierne a la violencia pasar de agresiones al relato. En este sentido, la escuela puede ser ese espacio-tiempo donde se construye lo que Butler (2022) a propósito de las violencias de nuestro tiempo denomina como un “discurso valiente”, aquel que se puede oponer de manera colectiva a los exabruptos de discursos y prácticas que buscan expandir el miedo y fragmentar lo colectivo. En consecuencia, la escuela puede ser el sitio en el que restituir a un otro a partir de una mirada que lo reafirma en su potencia y lo vuelve relato desde un nosotros.

El problema del otro involucra una pregunta por los espacios comunes que se encuentran en disputa. Vivimos tiempos en los que la hospitalidad del mundo se encuentra a prueba, donde millares de personas migran por el mundo o al interior de las ciudades en búsqueda de un lugar en el cual vivir dignamente. Las grandes urbes se encuentran atravesadas por la fragmentación, aislamiento como forma de segregación y poblaciones enteras son arrojadas a habitar espacios hiper degradados (Grinberg, 2008), campos de refugiados o ciudades como inmigrantes irregulares/ilegales (Minchala, 2020). Como ya lo advirtió Foucault (2016) la circulación de las poblaciones es uno de los problemas que acompañó el nacimiento de las urbes modernas. Problema que en la contemporaneidad ha alcanzado una escala exponencial, donde para los grupos sociales más favorecidos pervive la promesa del cosmopolitismo y el nomadismo digital, para los sectores más empobrecidos se trata de crisis migratoria y la errancia por el mundo como no-ciudadanos. Según Fassin (2018) la pregunta sobre por qué ciertas vidas son arrojadas a vivir en determinado espacio y no en otro supone una pregunta antropológica por los límites de lo (in)tolerable. En este panorama aquellos que por su procedencia y condición de clase quedan atrapados bajo la categoría de intolerables son considerados como una amenaza para el bien común, un peligro para la seguridad de todos y una carga social. No en vano los discursos de odio asociados a los migrantes los presentan como un problema para la identidad nacional, posibles delincuentes y un gasto público soslayable (Pagliarone y Quiroga, 2021). En esta circulación global de las poblaciones las matrículas de las escuelas emplazadas en los sectores más empobrecidos de la urbe se encuentran compuestas por estudiantes provenientes de migraciones externas o internas y los cuales se debaten en los límites de lo socialmente considerado como tolerable. En este sentido, la escuela posibilita un espacio - tiempo en el cual encontrar refugio, cesar su errancia y hacer parte de lo común. Como aseguran Schwamberger y Grinberg (2021, p.7) la escuela es “un lugar de valoración individual y colectiva porque es un espacio que los recibe, escucha y enseña”, es decir, un espacio hospitalario con ese otro que suele presentarse como amenaza, peligroso y lejano. Un espacio que, como advierte la docente de historia y analizaremos en los próximos apartados, repone un conjunto de elementos necesarios para generar las condiciones de ese “estar juntos (...) Bancándose al otro”, esto es, para una vida compartida.

En este marco de debates, el presente artículo propone una analítica del material de campo de una investigación educativa desarrollada en escuelas secundarias del Partido de San Martín, en la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Específicamente aquí recuperamos registros del trabajo de campo producido en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la zona a partir de un denominador común que gira en torno a la pregunta por el lugar de la escuela y la ineludible presencia de los otros. A continuación, presentamos una breve reflexión metodológica para luego situarnos en la analítica del material de campo a los efectos de proponer una discusión en torno al lugar de la escuela que se presenta, a la vez, como caja de resonancia en un contexto en el que el vínculo con los otros parece estar especialmente erosionado y como oportunidad para habitar un tiempo y espacios comunes.

Metodología

El trabajo llevado adelante se vertebra a partir de una metodología basado en la colaboración con escuelas secundarias del Partido de San Martín, Buenos Aires, Argentina. La articulación con escuelas secundarias del territorio constituye la piedra angular de la investigación que se nutre de ese intercambio y se funda en el cruce entre escuela-barrio-universidad. Se trata de un tipo de investigación que se sostiene a partir de un trabajo sistemático en el que el encuentro y la producción con otros orientan los interrogantes y las acciones. Su desarrollo está asociado con la intervención o lo que Hickey-Moody (2023) denomina la práctica como investigación (*practice as research*) que a través de la exploración de múltiples lenguajes activa y transforma una sensibilidad centrada en un intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado. En este marco, la producción a través de registros diversos se constituye en un medio para potenciar las capacidades del cuerpo y su capacidad de expresión. Se trata de una experiencia de investigación que, a través de exploración de lenguajes diversos, potencia formas de pensar y problematizar el mundo, generando espacios de reflexión sobre la realidad y facilitando debates sobre las problemáticas del entorno escolar.

El trabajo con las escuelas secundarias establece una base de producción de conocimiento y trabajo de coproducción que se renueva año a año a través de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales y el Festival de cortos audiovisuales y de talleres de producción artística con escuelas secundarias⁴. Se trabaja en talleres cuya realización en sí constituye un valioso material que involucra el trabajo colaborativo con los y las docentes, los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes como la posibilidad de estos últimos de dotar de palabra

⁴ La Feria reúne aproximadamente 50 escuelas secundarias alrededor del desarrollo de investigaciones sobre temáticas vinculadas a problemáticas sociales y humanas. En el transcurso del año se habilitan espacios de encuentro y formación entre estudiantes y docentes para el desarrollo de los proyectos y la divulgación de sus resultados.

el mundo y sus vidas (Grinberg y Abalsamo, 2016). Se propicia una indagación que busca la emergencia de relatos sobre aquello que les preocupa que nunca están por fuera del lugar desde el cual se narra, y quizá, justamente por ello asumen formas impredecibles. O como señala Massumi (2002) formas de investigar que están al acecho, dispuestas a encontrar de forma serendipiosa algo que no se está buscando o investigando y que renuncia a la voluntad de la verdad y la corrección.

El corpus que recuperamos aquí es producto del trabajo de campo producido con dos escuelas del Partido. En una de ellas (escuela 1) se viene desarrollando un trabajo de investigación desde hace más de 15 años y desde que se reanudó el trabajo de campo luego de la pandemia se evidenció el aumento de los casos de violencia. Esta escuela se encuentra emplazada al interior de un barrio atravesado por la pobreza urbana, lo cual se expresa en precarias condiciones habitacionales, limitados servicios de transporte, problemas con el acceso a servicios públicos como electricidad, gas, red cloacal y agua. En el 2023 la escuela recibe diariamente 150 estudiantes, de los cuales el 95% proviene del barrio en el cual se encuentra emplazada la escuela y tan solo un 5% proviene de otros barrios igualmente empobrecidos. La mayoría de las familias y vecinos viven del cirujeo – recuperación y reciclaje de residuos, albañilería y trabajo informal de diferente índole. Familias que durante la década de los noventa a partir de autogestiones comunitarias construyeron la escuela y desde entonces varias de sus generaciones han asistido a ella (Grinberg, 2008). La otra escuela (escuela 2) se encuentra emplazada en el centro urbano del Partido de San Martín, un contexto caracterizado por su actividad económica, su proximidad a medios de transporte, la accesibilidad a hospitales, plazas e instituciones de gobierno y viviendas de clases medias. Su matrícula es considerablemente mayor alcanzando alrededor de 1000 estudiantes para el 2023, heterogénea respecto de la condición socioeconómica de sus estudiantes, aunque buena parte de los estudiantes provienen de los barrios empobrecidos del partido.

Es precisamente en estas escuelas que hemos llevado a cabo tareas de investigación, involucrando largas estancias de trabajo de campo e implementando técnicas de investigación cualitativa, como: a) Observaciones participantes, b) Registros de campo y c) Entrevistas en profundidad. Respecto al análisis de la información ésta constó de dos partes. La primera de ellas se elaboró a medida que se construyeron los registros de campo, entendiendo que el proceso de análisis de información cualitativa es una de las tareas constantes la cual implica una retroalimentación permanente de las interpretaciones. En este sentido, es pertinente resaltar la elaboración de los registros de campo como el ejercicio constante de análisis y construcción de datos. Por último, es preciso señalar que los nombres de las escuelas, barrios y personas que aparecen referenciados a continuación han sido cambiados para cuidar de su privacidad. A continuación, presentamos una analítica a partir de serie de episodios ocurridos la cotidianidad escolar.

Resultados

De grupos fragmentados a grupos estallados

Uno de los impactos de la pandemia sobre la escuela fue la fragmentación de los grupos de estudiantes. Así, la escuela tránsito durante dos años de grupos convencionales por aula, a las aulas virtuales, reuniones virtuales por sistemas como Zoom y Meet, grupos de WhatsApp, las burbujas (grupos pequeños de estudiantes que asistían a las aulas con la finalidad de disminuir la posibilidad de contagio) hasta volver a los grupos por aula. En el transcurso de los dos años que involucró la pandemia las matrículas y las trayectorias de los y las estudiantes se reconfiguraron y consigo los grupos. Esto produjo que en el momento en que los y las estudiantes regresaran a las aulas no se conocieran entre sí, o, por lo menos en lo que a compartir aula se refiere. Los grupos de estudiantes se vieron enfrentados a retos tales como: habitar un espacio común, a interactuar cuerpo a cuerpo luego de un tiempo prolongado de aislamiento y encontrarse con un otro que como todos tramitaba los efectos de la pandemia que para muchos fueron dolorosos (pérdida de un ser querido o aislamiento prolongado en condiciones habitacionales precarias). Cabe señalar que en lo que refiere a escuelas (aquí el caso 2) que reciben estudiantes de distintos barrios entre los cuales en ocasiones se presentan conflictos de diversa índole, familiares, relacionadas a la identidad barrial o a la pertenencia a ciertas bandas dedicadas a prácticas delictivas. Sumado a esto docentes y directivos hacen lo posible por recomponer las matrículas de las escuelas incorporando, atendiendo a la demanda tanto de nuevos como viejos estudiantes. Sin duda el regreso a las aulas generó desafíos en los procesos de socialización de los y las estudiantes, en especial cuando esta socialización se enfrentaba a un otro encarnado que desde el cierre de las escuelas el vínculo se construía a partir de las pantallas. Se trataba de una socialización cara a cara donde el otro era ineludible.

La fragmentación derivó en grupos estallados, entendiendo por esto último como grupos en donde de manera intempestiva eclosionan conflictos que involucran insultos, discusiones, peleas e incluso prácticas autolesivas y/o suicidas (sobre autoagresiones y suicidio en jóvenes escolarizados (véase: Kaplan y Szapu, 2019, 2021). Un docente comenta al respecto:

Creo que el regreso después de la pandemia mostró algo que ya estaba en las escuelas, pero mucho más agudizado. Empezamos a ver más peleas, discusiones, incluso depresión de los pibes y hasta autolesiones. En algunas escuelas incluso hubo casos de suicidio. Cosas que así, tan en carne cruda, yo al menos no había vivido nunca como docente (Mario, Docente de historia, registro de campo escuela 1, mayo 2023).

Mucho se ha especulado sobre el devenir de la escuela post pandemia, incluso las posturas más avezadas aseguraban un no retorno y la instalación total de la escuela a distancia⁵. Sin embargo, en medio de las conjeturas más radicalizadas como las más matizadas, ninguna esperaba un aumento vertiginoso de los conflictos violentos entre estudiantes. Casos catalogados por docentes y estudiantes como violencia física y descritos por estos concretamente como “irse a las piñas”, estallidos de violencia intempestivos, sin previo aviso, producto de la irascibilidad, de “no bancarse nada” irrumpen en aulas, pasillos y patios escolares. Los docentes insisten en esta suerte de carácter sorpresivo donde se ven arrojados a intervenir al instante, de “correr a separarlos”. Asimismo, los docentes señalan tres hechos preocupantes. En primer lugar, la incidencia de las redes sociales en estos conflictos al incentivar las confrontaciones y ser medio de divulgación de las peleas. En segundo lugar, el aumento de casos de agresión física entre estudiantes mujeres. Y, en tercer lugar, casos en los que docentes han salido lastimados al intervenir en las peleas. En tal sentido, una preceptora describe el carácter intempestivo y las formas que asumen las peleas entre estudiantes.

Una situación por la que tuve que pasar cuidando el patio, cuidando que los chicos no se lastimen, no se golpeen, bueno que esté todo bien en el patio. Dos alumnas se pelean, se agarran de los pelos, se lastiman, trate de separarlas para que no se pelearan. Las agarré de la cintura, de la cadera como para separarlas, pero estaban tan enojadas, con tanta fuerza se habían agarrado de los pelos que no podía separarlas. La otra alumna que estaba enfrente de la que había agarrado de la cintura la tiró con tan mala suerte que yo también caí; caí de rodillas y se me inflamó la rodilla. Luego terminé yendo a la ART porque no sabía en qué condiciones me había quedado la pierna (Claudia, preceptora, escuela 2, entrevista, junio 2023).

Según una docente parte de la explicación de esta inflación de los conflictos y peleas en la escuela es una secuela producto al quiebre durante dos años de los espacios cuerpo a cuerpo que la escuela habilita:

⁵ Al momento de escribir el presente artículo en el congreso argentino se encuentra en discusión una ley que entre sus muchos capítulos plantea la posibilidad de la virtualización de la educación desde el segundo ciclo de la educación primaria. Esto hace más acuciante el debate en torno a estas cuestiones.

Docente: Yo creo que el problema de las peleas viene de la pandemia. Siempre en la escuela ha habido peleas. Incluso cuando yo estudiaba y te lo puedo decir yo que ya salí de la secundaria hace ya bastante tiempo (mientras se ríe) pero ahora es un montón. No solo en mi escuela, en todas.

Investigador: ¿Y vos a qué crees que se deba?

Docente: Yo creo que se perdió la unidad del aula que no es lo mismo que en la virtualidad. Los pibes pasaron mucho tiempo encerrados, sin poder salir, con historias muy duras y se les olvidó estar juntos. Y eso en parte te lo da el aula.

Investigador: ¿Cómo sería eso?

Docente: Nada, eso. Estar ocho horas en un aula con otros compañeros. Bancándose al otro. Nada... lo que nos está pasando a todos y a eso súmale el quilombo de las vidas de estos pibes, refiriéndose a las condiciones de pobreza en la que viven gran parte de los y las estudiantes, (Rocío, Docente de historia, escuela 2, registro de campo, julio 2023).

La docente pone en evidencia que “bancarse al otro”, es decir, convivir con el otro y especialmente con otros cuerpos es algo que se aprende y que la escuela lo propicia. En esta lógica, la violencia y la irascibilidad como la incapacidad de soportar al otro sería producto de la ruptura de los procesos de socialización. Una problemática frente a la cual la escuela opera en tanto pone en funcionamiento los espacios – tiempos que tradicionalmente ha habilitado y que la docente sintetizaba al afirmar: *Estar ocho horas en un aula con otros compañeros*. De hecho, los docentes y directivos expresan una incipiente tendencia de disminución de los casos, lo cual podría ser indicativo de los efectos del encuentro y los procesos de socialización de la escuela. La pregunta que insiste es cómo leer esos episodios donde el otro se hace insoportable y sus irrupciones en la escuela al tiempo que suponen un interrogante en torno a sus posibilidades como institución. Una primera y provisoria respuesta es que el hecho de reunir a un grupo de personas en un mismo tiempo y lugar se presenta como un desafío en una época en la que los encuentros con los otros tomaron nuevos contornos y lo que esto supone en términos de encierro, aislamiento y soledad. Unas condiciones que, como señala la docente, implica el olvido de cómo estar juntos. Un tipo de relación que en buena medida te lo da el aula porque es precisamente allí donde los cuerpos se encuentran y aprenden a comprender lo que les pasa a los otros.

La escuela y ese otro ineludible

¿Qué hace la escuela cuando la vida en común con el otro se presenta conflictiva y en el peor de los casos insoportable?

Algunos docentes proponen la idea de la “escuela mediadora” donde los y las estudiantes expresan sus conflictos en un espacio donde es posible encontrar un mediador, un tercero que mira pero que interviene, que logra construir un vínculo distinto con el otro y que de algún modo podría contribuir a la resolución de los conflictos. Al respecto de una de las escuelas en las que trabaja, un docente señala:

Lo que veo en esa escuela es que son recurrentes los episodios de violencia entre los estudiantes. Mi hipótesis, sólo una idea mía eh... Me parece que el hecho de que la escuela reúna pibes de distintos barrios hace que esos conflictos entre los mismos pibes, sus familias o bandas de cada barrio se expresen ahí. Y quizás en un punto están buscando que alguien los ayude o medie con algo que no pueden ellos mismos resolver de otro modo (Mario, Docente de historia, escuela 1, registro de campo, octubre 2023).

Para las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana no es extraño recurrir a la escuela como mediadora dado que las escuelas son una de las instituciones más presentes para las comunidades, incluso muchas de estas surgen de las demandas de las comunidades por el derecho a la educación. Esta relación estrecha ha hecho de la escuela una de las aliadas de las comunidades y en ocasiones parte de esta cooperación involucra la mediación en diversas problemáticas barriales (Grinberg, 2008). Y, si bien en los barrios empobrecidos estas alianzas asumen características particulares, es importante señalar que la escuela como institución ha sido una institución mediadora frente a las problemáticas de las poblaciones escolarizadas. En este sentido, la directora de la escuela 2 comenta que luego de una pelea una de las estudiantes que dice ser acosada por su compañero y por su exnovio en su propia casa. Por tal motivo la directora recomienda que:

Como el tema trasciende a la escuela además de la intervención escolar, se aconseja que su papá haga la denuncia penal del acoso que está sufriendo por dos vecinos porque además de compañeros de la escuela son dos vecinos de su casa (Diana, vicedirectora de la escuela, escuela 2, registro de campo, septiembre 2023).

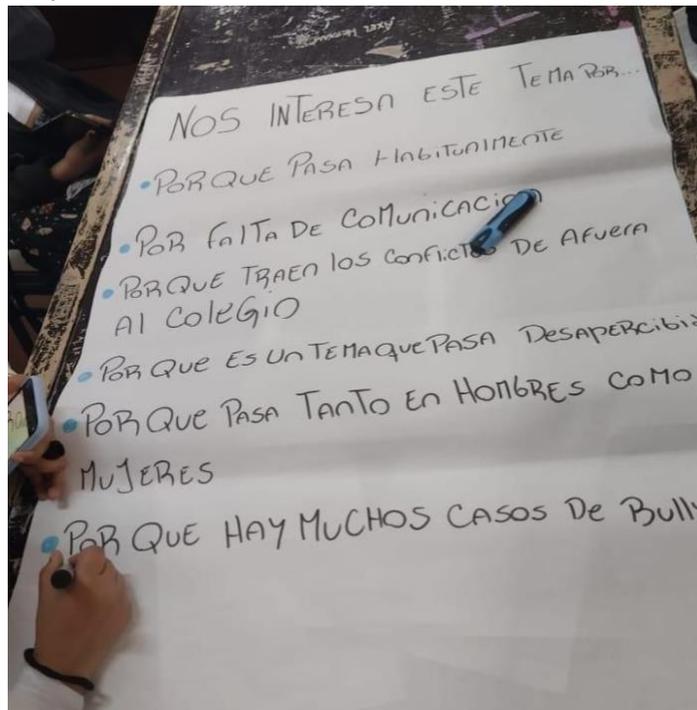
Escenas como estas dan cuenta de la intermediación que cotidianamente la escuela hace frente a las problemáticas que atraviesan las vidas de los y las estudiantes. En la escuela los y las estudiantes encuentran docentes y directivos que intervienen, que frenan las riñas, que median las discusiones, que informan a las familias sobre lo que está sucediendo, que de ser necesario derivan a otras instituciones y profesionales y que activan protocolos para

salvaguardar la integridad física de los involucrados en los conflictos. Es por lo anterior que los docentes consideran que los y las estudiantes eligen la escuela como escenario de las confrontaciones con la finalidad de encontrar un mediador que ayude a resolver, pero sobre todo a refrenar los daños que pueden acarrear estas confrontaciones.

Por otra parte, a partir del trabajo de campo fue posible evidenciar cómo la escuela habilita la circulación de la palabra, la conversación cotidiana, la escritura, el debate y de ese modo la posibilidad de vincularse con otros a partir del relato. Un relato que a diferencia de las redes tiene una voz propia y no se pierde en el anonimato en el cual operan comúnmente los discursos incendiarios que invitan al odio. Un relato encarnado que se ensambla con el de los otros como con el del mundo. En este sentido, adquiere centralidad la potencia de la escuela en tanto espacio en común donde los y las estudiantes pueden interactuar cuerpo a cuerpo. Sin embargo, en el marco de los casos aquí estudiados la pandemia supuso un quiebre no solo de ese encuentro con los otros sino también una ruptura de la palabra, de la comunicación. Esto en parte, se evidenció con el aumento de los casos de confrontaciones entre estudiantes. En este marco adquiere centralidad un proyecto de investigación realizado por una de las escuelas (escuela 2) centrado en problematizar precisamente el aumento de casos de violencia física en las escuelas.

Figura 1

Afiche de los motivos por los cuales los y las estudiantes consideran de relevancia estudiar los casos de violencia física en la escuela.



Este afiche fue elaborado por los y las estudiantes que decidieron realizar un proyecto de investigación cuyo tema era la violencia física en la escuela. Al igual que los docentes su preocupación correspondía al aumento de los casos de peleas entre compañeros. Asimismo, reconocían que las peleas entre compañeros habían pasado de ser excepcionales a recurrentes. Algunas de las hipótesis para explicar el aumento de los casos coincidían con las de los y las docentes, en especial, en lo que refiere a la resolución de problemas barriales al interior de la escuela y el papel de las redes sociales como medio por el cual se incentivan las confrontaciones. De hecho, los y las estudiantes realizaron un corto audiovisual en base a un archivo reconstruido a partir de los videos que circulaban por las redes sociales. En base a estos resultados la escuela solicitó a los y las docentes que dedicaran tiempo de sus clases para debatir sobre la importancia de la prevención de la violencia física en la escuela. Asimismo, se pidió al gabinete psicopedagógico que diseñara junto con docentes estrategias para prevenir las confrontaciones, pero sobre todo acciones que permitan atender a cualquier tipo de violencia incentivada a través de las redes sociales.

El trabajo de investigación como la puesta en marcha de la escuela en búsqueda de estrategias para actuar y prevenir las agresiones físicas entre estudiantes da cuenta de una escuela interesada y activa frente a la problemática. Y, es precisamente, a partir de la posibilidad de poner en circulación la palabra que logra mediar y reconstruir vínculos atravesados por el odio y la descalificación del otro. En este sentido, en la escuela los y las estudiantes logran dotar de palabra aquello que en principio solo encontraba en la fuerza física su forma de expresión. Las conversaciones entre directores, docentes y estudiantes involucrados en los conflictos, las charlas grupales, los afiches, entrevistas y discusiones en el marco de la investigación de los y las estudiantes, las notas y conversaciones entre docentes, integrantes del gabinete psicopedagógico y padres de familia, las derivaciones de ciertos casos que involucran la palabra de otros profesionales, dan cuenta de la capacidad de la escuela para la construcción de un discurso colectivo que logre resistir al odio.

Discusión

Nos hemos dado a la tarea de evidenciar cómo la escuela es una de las instituciones, quizás la más propicia, donde los y las estudiantes aprenden a “bancarse a otro” al interior de sociedades donde el otro suele presentarse como insoportable. Esto en parte dado que desde finales del siglo XX vivimos en sociedades mediadas por discursos que incentivan la autonomía, la responsabilidad y la libertad en el marco de relaciones de competencia cada vez más encarnizadas y desiguales (Grinberg, 2008; Merklen, 2013; Rose, 2007; Rose et al., 2006). Así, los sujetos en su carrera tras los ideales de la independencia, la proactividad y la competitividad encuentran la soledad, el cansancio y la amenaza permanente de un otro del cual hay que cuidarse (Han, 2010). “*Ser único y sin igual*” es una de las tantas formas en las

cuales se puede sintetizar el horizonte de los procesos de subjetivación contemporáneas (Ahmed, 2019; Berlant, 2011; Landa, 2014). Como sugiere Grinberg (2015) si en las sociedades disciplinarias los procesos de subjetivación operaban en relación a una ley que indicaba que es lo que se debe ser en la actualidad somos objetos permanentes de construcción, de cambio y llamados a devenir otros. Y, es precisamente, en la autoproducción permanente de la subjetividad, es decir, de la búsqueda constante de devenir otros en donde el otro parece desvanecerse. Se trata de la versión actualizada de lo que Lash (2020) de modo profético denominaba en los años setenta como el advenimiento de la *“la cultura del narcisismo”* donde el aislamiento y el culto a sí mismo funciona como remedio frente al desencanto con la política que de modo indefectible es la renuncia a la construcción de lo común. No cabe duda de que la expansión de la ansiedad, el miedo al fracaso, la egolatría, el deseo de fama propias de la personalidad narcisista que Lasch veía expandirse de la mano de la televisión y la industria del cine, en el siglo XXI se ve catapultada por las redes sociales y la virtualización de la vida.

A esto debe sumarse coyunturas socio históricas como la pandemia, la propagación de los discursos del odio y el posicionamiento de gobiernos de extrema derecha cuyas campañas se sustentan en la tiranía del individuo (Beck, 2003; Ipar et al., 2023; Pagliarone y Quiroga, 2021). En efecto, no se trata de que el otro desaparezca por completo o de una metamorfosis antropológica en donde los sujetos puedan prescindir de un otro, sino más bien de una reconfiguración de los territorios de gobierno donde las formas de gobierno recaen sobre los individuos (Rose, 2007). La escuela no es ajena a estas corrientes que atraviesan las sociedades más aún cuando desde su nacimiento en la modernidad se le ha depositado la tarea de introducir a las generaciones jóvenes a la vida común (Durkheim, 2008).

Las escenas de la cotidianidad escolar presentadas en el apartado anterior dan cuenta de algunos de los efectos del problema del otro en la escuela en especial luego de un periodo de aislamiento y exposición a discursos del odio vía redes sociales como el que supuso la pandemia. En este sentido, se destaca como una vez la escuela ha logrado reconstituirse espacial y temporalmente ha sido tanto caja de resonancia de los rezagos que supuso la pandemia como agente activo en la socialización de los y las estudiantes. Los periplos de las escuelas en relación a las dificultades con los grupos fragmentados que estallan en conflictos recurrentes mediados por la violencia física son el correlato no tanto de la escuela como reflejo de una sociedad fragmentada sino de las batallas cotidianas que en estas se debaten por hacer de aquel distinto alguien semejante. En efecto, la potencia de la escuela reside precisamente en su capacidad de hacer de quien en un principio era lejano y distinto al compartir tiempo y espacio en común se vuelve cercano y semejante. Como sugiere Antón (2017), desde su lectura de Spinoza, las comunidades se configuran a partir de la compaginación de la sinergia entre potencias. La escuela alrededor del encuentro y los procesos de enseñanza y aprendizaje dispone de un espacio donde las multitudes se hacen comunidad. Esto, como señala Hickey-Moody (2023), demanda de la configuración de una

fe, de una creencia donde el porvenir se presente cualitativamente superior en comunidad que en soledad. En consecuencia, la pregunta por el otro y en especial cuando éste se presenta como insoportable involucra la pregunta por los espacio-tiempo comunes (Carpentieri et al., 2020). De tal modo que, la escuela no salda por completo el problema del otro, no se trata de presentar a la escuela como el retorno al paraíso perdido, sino de una institución que logra reunir a un conjunto de sujetos en un espacio-tiempo común en donde tanto el otro, como las dificultades inherentes que involucra la construcción de cualquier vínculo, se hacen ineludibles.

Si como lo señala la docente *aprender a bancarse a otro* requiere un espacio y tiempo común también demanda de un encuentro cuerpo a cuerpo. Al respecto, Dafunchio y Armella (2015) la analítica del espacio y tiempo escolar remite a una lectura de las experiencias corporizadas en que los y las estudiantes habitan la escuela. En consideración a los casos aquí descritos, docentes y estudiantes consideran que el aumento de las agresiones físicas remite a la pérdida de la referencia del otro en su corporalidad. Como sugiere Berardi (2020) la abrupta caída de la tasa de goce es uno de los indicadores de las nuevas formas de organización social derivadas de las economías neoliberales. La irascibilidad, la violencia física y el maltrato son muestras de la dificultad de atender al otro como a sí mismo. Parece que nos encontramos en tiempos de una cultura somática que reivindica el culto por el cuerpo y la performance pero que presenta dificultad para conectarse con otros. Es preciso señalar que en lo que refiere a la violencia escolar, ya desde el siglo XX los *mass media* construyeron alrededor de las juventudes una imagen que se debate entre la civilización y la barbarie, destinando la segunda a los jóvenes de los sectores marginalizados que son caracterizados como violentos e irracionales (Kaplan, 2005, 2011; Kaplan y Saez, 2018; Saez, 2018). Esta imagen supuso a su vez formas de racismo que señalaban a estos cuerpos como peligrosos (Míguez, 2010; Peña, 2019). La *escuela como mediadora* que sugieren los y las docentes y estudiantes supone una mirada que atiende, cuida e interviene en los conflictos de los y las estudiantes. En este sentido, los y las docentes operan como terceros en la mediación de los conflictos y buscan resignificar los sentidos que adquiere el encuentro con los otros. En efecto, esto demanda la tarea ponerse en la piel del otro pero no como lugar de la estigmatización sino como lugar sensible de la comunicación (Kaplan y Arevalos, 2021). Siendo el aprendizaje uno de estos sentidos en los que la escuela insiste. Procesos de aprendizaje que permiten dotar de palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016) y construir un relato de aquello que en ocasiones sólo encuentra expresión a través de la violencia física. De este modo, la escuela logra reemplazar los golpes por los relatos. Esto se evidencia en las conversaciones entre docentes y estudiantes que buscan a partir del diálogo que habilita la escuela cuando el otro se presenta como insoportable.

A modo de cierre

Hemos señalado cómo la escuela hoy se debate en las tensiones que supone una sociedad en la cual, bajo las dinámicas de la virtualización de la vida, los discursos de odio, la tiranía del yo y la competencia salvaje, el otro se presenta como insoportable. La escuela en ningún caso es resultante pasiva de estos discursos sino un espacio-tiempo que incide activamente en los modos de construcción de lo común y los vínculos con los otros. En efecto, evidenciamos que, en tiempos de la ruptura del encuentro, la conversación y la compañía cuerpo a cuerpo con el otro, la escuela sutura este quiebre reuniendo diariamente a los y las estudiantes en un espacio-tiempo común. Un espacio en común donde es posible aprender a convivir, cuidar y sentir el cuerpo del otro en tiempos donde los sujetos parecen ver obstaculizada su capacidad sensible para registrar los signos vitales de los otros (Bifo, 2020). En esta línea, la escuela produce un desplazamiento de los discursos que tienen como objeto la descalificación y el detrimento del otro y que suele circular de manera anónima por las redes hacia un discurso encarnado que reconoce al otro en sus posibilidades. En este sentido, en línea con Butler (2022) se puede pensar la escuela como un espacio en donde se combaten los discursos de miedo y odio a partir de la construcción colectiva de un discurso valiente. De ahí, la importancia de la circulación de la palabra, la mirada y el encuentro con el otro que describimos en las escenas de la vida cotidiana de la escuela. Si bien hoy lo común se encuentra bajo amenaza la escuela conserva en su configuración la posibilidad de generar las condiciones de ese “estar juntos (...) Bancándose al otro”, esto es, para una vida compartida.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Armella, J., y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educ. Soc. Campinas*, 36 (133), 1079–1095.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila Editores.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira. La hostilidad y la violencia*. Páidos.
- Berardi, F. (2017). *Héroes. Asesinato masivo y suicidio*. Primo.
- Berardi, F. (2020). *Respirare. Caos y poesía*. Prometeo.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Butler, J. (2022). *Sin miedo. Formas de resistir a la violencia hoy*. Taurus.
- Carpentieri, Y., Grinberg, S., y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales. Un estudio en torno a las miradas de y sobre jóvenes de escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Questión*, 2 (66), 1–28.
- Collet, J., y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 13–30). Morata.
- Durkheim, É. (2008). *La división del trabajo social* (1ra.ed). Gorla.
- Espinosa, A. (2017). Los individuos en la multitud. *Revista Co-herencia*, 15 (28), 56-76.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de cultura económica.
- Gabbai, M., Kaplan, C., y Szapu, E. (2021). La mirada escolar. Una lectura desde la afectividad. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 10(1), 85–102.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Textura*, 10–20.
- Grinberg, S., y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Fondo de cultura económica.
- Hickey-Moody, A. (2023). *Faith stories. Sustaining meaning and community in troubling times*. Manchester University Press.
- Ipar, E., Wegelin, L., y Cuesta, M. (2023). *Discursos de odio*. UNSAM edita.
- Kaplan, C. V. (2005). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 1(35), 95–103.
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila.
- Kaplan, C. V. (2011). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. CLACSO Editorial.
- Kaplan, C. V. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la educación común*, 104-113.
- Kaplan, C. V. y Arévalo, D. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, XIII(22), 193–208.

- Kaplan, C. V., y Saez, V. (2018). Juventud civilizada y juventud bárbara en los medios de comunicación. *Universidad Metodista de Piracicaba*, 25(1), 127–142.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18, 1–11.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflicto, violencia y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO Editorial.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *EDUCA UMCH*, 17, 65–87.
- Landa, M. I. (2014). La sonrisa del éxito. Figuras de una subjetividad exigida. *Arxius de Sociologia*, 30, 153–168.
- Lasch, C. (2020). *La cultura del narcisismo*. Capitán Swing.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. In *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 45–77). Paidós.
- Míguez, D. (2010). *Los pibes chorros: estigma y marginación*. Capital Intelectual.
- Minchala, C. (2020). Migraciones irregulares en la era del capitalismo global. Causas, ilegalidad y deportabilidad en el éxodo de la población de Azogues (Ecuador). *RevIISE*, 16 (14), 85-98.
- Pagliarone, M. F., y Quiroga, M. V. (2021). Discursos políticos de odio en Argentina y Ecuador: El inmigrante pobre como otredad. *Revista IUS*, 15 (47), 103–132.
- Peña, P. L. G. (2019). De cuerpo amenazante a cuerpo deseado. Paradojas en torno a los varones “echados a perder”: el caso de los cholos transnacionales. *Desacatos*, 30, 59–74.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 111–115.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 6, 83–104.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra.
- Saez, V. (2018). Territorialización, medios de comunicación y escuela. Desafíos en la visibilización de los episodios de violencia. *Sinéctica*, 20(9), 1–23.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: Precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. *Cadernos CEDES*, 41 (114), 120–130.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2022). Docente avatar de la in/exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. *Revista Educação Especial*, 35, 1–19.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América*. Fondo de cultura económica.

Acerca de los/as autores/as

Marco Bonilla

Doctor en Educación (UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes -Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia). Su trabajo de investigación se desarrolla en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana del conurbano bonaerense, donde se pregunta por la relación entre ilegalismos y escuela. Docente y becario postdoctoral.

Julieta Armella

Doctora en Educación (UBA) Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Su tema de investigación actual gira en torno a la inclusión digital, prácticas artísticas y la producción audiovisual en escuelas públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Docente e investigadora.

Silvia Grinberg

Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Es especialista en pedagogía y sociología de la educación. Su investigación se centra en la desigualdad que puede observarse en el cruce entre escuela, sujetos y territorio. Docente e investigadora.

Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias

Os cotidianos escolares como campo possível de lutas e (re)existências

School daily life as a possible field of struggles and (re)existences



Maristela Petry Cerdeira¹



Rafaela Rodrigues da Conceição²



Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumen: Presenta las microagencias colectivas que engendran formas de resistir los estándares establecidos, forjando nuevas formas de (re)existir y “ver, oír, pensar” en las escuelas, problematizando: ¿Cómo crean posibilidades las vidas cotidianas escolares, insertadas en una lucha micropolítica, con diferentes intensidades e impulsos de vida? Sostiene que la vida escolar diaria contribuye a los movimientos de lucha y resistencia a través de la creación de otros modos de (re)existencia.

Palabras clave: cotidianidad escolar; resistencias; (re)existencias; '*practicantespensantes*'.

Resumo: Apresenta os microenciamentos coletivos que engendram maneiras de resistir aos padrões estabelecidos, forjando novas formas de (re)existir e '*versentirestarouvirpensar*' as escolas, problematizando: como os cotidianos escolares, inseridos numa luta micropolítica, com diferentes intensidades e pulsão de vida, criam possíveis? Argumenta que os cotidianos escolares contribuem para movimentos de lutas e resistências a partir da criação de modos outros de (re)existências.

Palavras-chave: cotidianos escolares; resistências; (re)existências, '*praticantespensantes*'.

Abstract: It presents the collective microagencies that engender ways of resisting established standards, forging new ways of (re)existing and ‘seeinghearingthinking’ schools, problematizing: How do school daily lives, inserted in a micropolitical struggle, with different intensities and life, drives create possibilities? It argues that daily school life contributes to movements of struggle and resistance through the creation of other modes of (re)existence.

Keywords: school daily life, resistances, (re) existences; '*thinkingpractitioners*'.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: maristelacerdeira@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: prof.rafaelarodrigues@gmail.com

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil; email: tania.delboni@ufes.br

Recepción: 20/diciembre/2023

Aceptación: 18/febrero/2024

Forma de citar: Petry, M., Rodrigues, R. y Zanotti, T. (2024). Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 83-107.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias

Esta escritura fue creada en el vigor de conversaciones, en medio de flujos, diferentes líneas que se cruzan y posibilitan, en su poder, otras agencias, otras multiplicidades e intensidades. Como un rizoma, una línea arrastró a otra, dejando a otras atrás, llevando a otras a continuar un diálogo que busca afirmar los cotidianos escolares como posibles campos de luchas y (re)existencias.

Habitamos y compartimos el grupo de investigación “Currículos cotidianos, redes educativas, imágenes y sonidos”, vinculado a la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), coordinado por la profesora Nilda Alves, y las escuelas, con diferentes intensidades y deseos, componiendo multiplicidades y diferenciaciones, pero con la misma postura ético-política de acoger la vida en sus movimientos creativos dentro y fuera de los cotidianos escolares. Intentamos presentar aquí lo que se vive/comparte en el grupo y en nuestra investigación: los movimientos intensos y tensos, productores-productos de ensamblajes, multiplicidades, flujos, voces, escuchas, cuerpos, recuerdos, narrativas, silencios... Esto es, todos entrelazados y cruzados en una caótica, vibrante y poderosa maraña de investigaciones realizadas en los cotidianos de una escuela primaria pública municipal en el año 2022.

En un compromiso ético, estético, político y poético, como ‘*practicantes del pensamiento*’⁴ (Oliveira, 2012), buscamos, con nuestros intercesores teóricos, las micro-agencias colectivas, los detalles y singularidades que engendran formas de resistir los estándares establecidos, forjando nuevas formas de las escuelas (re)existir y ‘*ver, entender, escuchar, pensar*’. Al fin y al cabo, la vida pulsa en la multiplicidad, en la intensidad de las relaciones producidas en medio de la individualización, la descalificación, la táctica, el engaño, la deshumanización, la amistad, la inseguridad, la resistencia, la masificación, la alegría, la negociación, el miedo, la ausencia, las singularidades, la enfermedad, la vigilancia... La vida late incluso en un mundo de ambivalencia y paradojas en el que nos encontramos.

Pero, a pesar de ello o incluso debido a ello, en medio de tantos (des)encuentros de cuerpos, la vida late. De hecho, por eso la vida pulsa: en esta multiplicidad reside la potencia. Nietzsche (2010, p. 145, nuestra traducción) afirma en *Así habló Zaratustra* que la vida es voluntad de potencia: “[...] donde encontré vida, encontré voluntad de potencia”. Decir que la vida es voluntad de potencia significa que todo tipo de vida impulsa; cada manifestación de vida se enreda en relaciones de fuerzas, lo que nos lleva a un choque cuyo fin es la

⁴Las dicotomías fueron creadas como una necesidad en el surgimiento de la ciencia en la Modernidad. Hoy, en la investigación de la vida cotidiana, significan límites a lo que necesitamos “*hacer pensar*”, con los procesos que desarrollamos. Con esto, decidimos deletrear juntos, en cursiva y entre comillas simples, los términos que antes estaban dicotomizados (por ejemplo, ‘*teoría práctica*’), así como los procesos que antes pensábamos como sucesivos y que sabemos son concomitantes (por ejemplo, ‘*ver-oir-sentir-pensar*’), para recordar las marcas que tenemos de nuestra formación en los ‘*espacio-tiempos*’ de diferentes hegemonías.

expansión, el crecimiento, la superación de uno mismo: “Yo soy aquello que debe superarse a sí mismo” (Nietzsche, 2010, p. 145, nuestra traducción).

La vida cotidiana, en su complejidad, imprevisibilidad e innumerables posibilidades, no cabe en un único marco, una única teoría, una única verdad, una única práctica metodológica, en la que previamente se organicen categorías o estructuras de análisis. La potencia de la vida cotidiana reside precisamente en sus multiplicidades, que “[...] no presuponen unidad alguna, no entran en ninguna totalidad ni remiten a un sujeto” (Oliveira, 2003, p. 48, nuestra traducción), sino más bien a singularidades, a devenires, a acontecimientos, a flujos. Hay múltiples posibilidades de conexiones, cortes, aproximaciones, percepciones, significados.

Es saludable diseñar espacios de escape más allá de los muros conceptuales, teóricos y metodológicos que prohíben la visión de horizontes más amplios, más plenos, peligrosos y creativos; más inestable, incierto, provocativo, descarado. Esto es devolverle la vida a la ciencia, porque la vida es así: deambula incierta por la dinámica de la bioquímica de la materia, insiste en la inestabilidad del movimiento, aunque avanza inexorablemente hacia la inercia, la armonía y el equilibrio que es la muerte (Almeida, 2003, p.34-35, nuestra traducción).

Así, buscamos aproximaciones en una textura con diferentes autores, como Alves, Certeau, Deleuze, Guattari y Foucault, para problematizar: ¿cómo vive el cotidiano escolar, insertado en una lucha micropolítica, con diferentes intensidades y impulsos de vida — lo que presupone diferencia, divergencia, disonancia — ¿crean posibilidades de (re)existencia? En el sentido nietzscheano, ¿cómo se manifiesta la potencia, en los cotidianos escolares, se desea y, en esta voluntad de vida, crea otras/nuevas formas de vida? Sostenemos, al entablar una relación con nuestros intercesores teóricos — que también incluyen a los ‘*practicantespensantes*’ — que los cotidianos escolares, como configuración del mundo de la política, contribuye a los movimientos de lucha y resistencia a través de la creación de otras formas de (re)existencia. Así, resistir, para nosotros, está en el campo de las artes de hacer, de crear modos de existencia, afirmando los cotidianos escolares como posibles “*espacio-tiempos*” para hacer proliferar la vida.

En esta línea de escritura, organizamos este texto en tres partes: inicialmente, buscamos problematizar los cotidianos escolares insertados en una lucha micropolítica, como campo posible para la potencia de la creación y de la experimentación; en un segundo momento buscamos discutir la resistencia como práctica de libertad en medio de relaciones de poder; posteriormente, presentamos algunos acercamientos con Foucault, Certeau y Guattari para discutir movimientos de resistencia y (re)existencias. Así, en movimientos que no tienen fin y a modo de (in)conclusiones, queremos lanzar los hilos al lector y la invitación a tirar de

otros para apostar por la potencia de la vida, ya que no hay lugar de resistencia, sino móvil y puntos transitorios que también se tejen en toda la estructura social, en micro-agencias.

Los cotidianos escolares insertados en una lucha micropolítica

El cotidiano escolar, entendido como un campo micropolítico, constituye un ‘*espacio-tiempo*’ practicado por singularidades, agencias, desterritorialidades y devenires, entrelazando los aspectos afectivos y cooperativos de prácticas, experiencias y movimientos con los datos de la realidad que los circulan. Son parte del ambiente escolar, interactuando con todos los niveles del campo social en la composición/producción de la subjetividad.

La micropolítica consiste en crear una agencia para que los procesos de singularización se intensifiquen. Para Guattari y Rolnik (2005), la cuestión micropolítica, o “[...] la cuestión de un análisis de las formaciones del deseo en el campo social” (p. 149, nuestra traducción), se relaciona con la forma en que el nivel más amplio de las diferencias sociales —el molar— se cruza con el nivel molecular. Por ejemplo, las luchas sociales son, al mismo tiempo, molares y moleculares. Así, lo molecular, como proceso, puede nacer de lo macro, y lo molar puede nacer de lo micro; ambos coexisten entrelazándose continuamente.

Para Deleuze y Guattari (1996), estamos segmentados por todos lados y en todas direcciones, espacial y socialmente, de manera binaria (a partir de grandes oposiciones duales, por ejemplo, adultos-niños, hombres-mujeres), circular (en círculos cada vez más amplios: mis ocupaciones, las de mi barrio, mi país, el mundo...) y lineal (en el que cada segmento representa un proceso: apenas hemos terminado un proceso y ya estamos iniciando otro: “[...] la escuela nos dice ‘ya no estás en la familia’ y el ejército dice ‘ya no estás en la escuela...’”).

Estamos compuestos de segmentos que nos constituyen, de líneas que se entrelazan: la línea de *segmentariedad dura* o *corte molar*, la línea de *segmentación maleable* o *fisura molecular* y una especie de línea de *fuga* o *ruptura*. De todas las líneas que nos cruzan formando mapas, algunas nos las imponen desde fuera, al menos en parte. Otros nacen un poco por casualidad, de la nada, y nunca sabrás por qué. Otros deben ser inventados, rastreados, sin modelo ni casualidad: “[...] debemos inventar nuestras líneas de fuga si somos capaces de hacerlo, y solo podemos inventarlas siguiéndolas efectivamente, en la vida” (Deleuze y Guattari, 1996: 76, nuestra traducción).

¿Cómo pensar los cotidianos escolares como parte de una lucha micropolítica? Según Guattari (1987), es el deseo de vivir, el deseo de vivir lo que introduce experiencias de nuevas formas de vivir. Las “[...] micro-agencias analítico-militantes capaces de cristalizar en torno a una clase, una escuela, un grupo de niños” (p. 67, nuestra traducción) permiten que el deseo colectivo escape de las territorialidades que lo rodean, permiten líneas de escapar aunque sea pequeño. “Una revolución, en cualquier ámbito, implica una liberación previa de una energía

de deseo” (p. 67, nuestra traducción), y la primera tarea de una teoría del deseo debería ser tratar de discernir los caminos posibles para su irrupción en el campo social.

Este deseo provoca/mueve a individuos y grupos a establecer una revolución molecular, en la que se reapropian del sentido de su existencia desde una perspectiva ética, favoreciendo la responsabilidad colectiva, pero basada en una resingularización de la relación con el trabajo y la existencia personal. ¿Qué podría llegar a ser la vida en los conglomerados urbanos, en las escuelas, en los hospitales, en las prisiones “[...] si, en lugar de concebirlos en forma de repetición vacía, hiciéramos un esfuerzo por reorientar su propósito hacia una nueva creación interna permanente? [...]?” (Guattari, 1992: 189, traducción nuestra). Para este autor, se trata de una “[...] revolución molecular, es decir, una reinención permanente” (p. 190, nuestra traducción).

La revolución molecular incluye incluso una forma de organizar la vida cotidiana, pero hay tres niveles de revolución molecular: el nivel infrapersonal, la forma de vivir la relación social y la presencia de relaciones de fuerza política. “La revolución molecular es el surgimiento de esta noción de deseo, tanto a nivel microscópico como a escala social” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 66, nuestra traducción). La verdadera revolución social implica la capacidad de articular, de dejar que el proceso de singularización se afirme. Para Guattari y Rolnik, la revolución molecular está relacionada con la reapropiación de la vida cotidiana.

Con Certeau (1994), problematizamos los cotidianos escolares como un posible campo de potencia micropolítico, como ‘*espacio-tiempos*’ de creación, de experimentación con “[...] diferentes modos de marcar socialmente la desviación operada en un dado por una práctica” (Certeau, 1994, p. 13, nuestra traducción), en el que las luchas y las (re)existencias son posibles. Así, las “maneras de hacer” las cosas cotidianas “[...] constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por las técnicas de producción sociocultural” (Certeau, 1994: 41, nuestra traducción).

Para el autor, estas “maneras de hacer” implican un “arte de hacer”, en el que pensar y actuar son inseparables, lo que permite pensar que los ‘*practicantes del pensamiento*’ tejen ‘*teorías prácticas*’ con diferentes artefactos culturales latentes, haciendo circular imágenes, sonidos, historias y narrativas, películas y cineconversaciones⁵ que operan en sus múltiples “ambientes”. Estas actividades incorporan “paisajes” diferenciados, permiten relaciones con diferentes ‘*practicantes del pensamiento*’ de múltiples grupos sociales, crean sus propias

⁵ En la investigación sobre los cotidianos, observamos que las “conversaciones” existen en todos los “*espacio-tiempos*” de las escuelas, permitiendo intercambios, negociaciones y la creación permanente de “*conocimientos y significados*”. Estas conversaciones quedan registradas y se comprenden como el locus principal de realización de estas investigaciones (Alves, 2019: 22).

culturas, requiriendo diferentes procesos educativos, currículos diferenciados y didácticas múltiples (Alves, 2019: 131-132, nuestra traducción).

Foucault también presenta el poder político de lo micro y lo cotidiano, ya que los problemas que señala tratan cuestiones localizadas y particulares, como la locura, las instituciones psiquiátricas y las cárceles: “Si queremos plantear problemas de manera rigurosa, precisa y capaz de suscitar preguntas serias, ¿no es necesario buscarlos, precisamente, en sus formas más singulares y concretas? ¿no es necesario buscarlas, precisamente, en sus formas más singulares y concretas?” (Foucault, 2010b, p. 335, nuestra traducción). El filósofo añade que, si realmente queremos construir algo nuevo o si queremos que los grandes sistemas finalmente se abran a un cierto número de problemas reales, debemos buscar los datos y las preguntas donde están. De esta manera, particularizar los problemas, es decir, ubicarlos en términos locales, permite a Foucault (2010b) “[...] hacer aparecer problemas que son al menos tan generales como aquellos que estamos acostumbrados a considerar estatutariamente como tales” (p. 336, nuestra traducción). Aún según el autor, tales problemas “[...] no son menos generales que los que suelen plantear los partidos políticos o las grandes instituciones teóricas que definen los grandes problemas de la sociedad” (Foucault, 2010b: 336, nuestra traducción).

Más bien, trato de plantear problemas, trabajarlos, mostrarlos con tal complejidad que silencie a los profetas y a los legisladores, a todos aquellos que hablan por los demás y ante los demás. Es entonces cuando puede aparecer la complejidad del problema en su conexión con la vida de las personas; y que, en consecuencia, la legitimidad de una elaboración común pueda manifestarse, a través de cuestiones concretas, casos difíciles, movimientos de revuelta, reflexiones, testimonios. Se trata de ir trabajando poco a poco, introduciendo posibles modificaciones, si no encontrar soluciones, al menos cambiando los datos del problema (Foucault, 2010b: 338, nuestra traducción).

Creemos en la posibilidad de una transformación efectiva de nuestras vidas a través de la micropolítica de los cotidianos, entendiendo la escuela como un “lugar de vida” (Deleuze, 1992, p. 196, nuestra traducción), estableciendo procesos de creación fuera de los marcos establecidos, como laboratorio de existencia, en el sentido de producir y experimentar procesos de singularización que afirman (re)existencias.

La resistencia como práctica de libertad

Para Foucault, la producción de subjetividad es un gesto eminentemente político, pues es, al mismo tiempo, sometida y resistente (Revel, 2005). La práctica de constituirse —al requerir la presencia, inserción e intervención del otro en una relación entre uno mismo y el otro— es, al mismo tiempo, una práctica social y una práctica política: en el caso de las experiencias de vida, la ética del cuidado de sí, que, para Foucault, es una estética de la existencia, consiste en prácticas de libertad, entendidas en el campo de las pruebas, de las experiencias, de las creaciones, practicadas por sujetos que, tomándose a sí mismos como prueba, inventarán sus propios destinos. Así, las experiencias como prácticas de libertad están siempre sujetas a cambios, nunca algo definitivo, ni siquiera surgido de concesiones de Dios o del Estado, ni siquiera entendido como el fin de toda dominación. La libertad está constituida por las posibilidades de acción que se presentan en el presente, en la constitución de un *ethos*. Por tanto, no hay ética sin libertad, ya que la ética es la forma que se da a la práctica de la libertad.

En el ámbito de la educación, a diferencia de lo que ocurrió con el dominio del ‘*ser-poder*’, Foucault no desarrolló (o no hubo tiempo para ello) en el dominio del ‘*ser-con-yo*’ algunas consideraciones sobre la escuela y las tecnologías del yo ni siquiera se ponen en marcha a diario. Al abordar la experiencia del yo y los dispositivos pedagógicos, Larrosa (1994) señala:

El ser humano, en la medida en que mantiene una relación reflexiva consigo mismo, no es más que el resultado de mecanismos en los que esa relación se produce y media. Los mecanismos, en definitiva, mediante los cuales el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellas en las que aprendes (o transformas) determinadas formas de observarte, juzgarte, narrarte o dominarte (p. 57, nuestra traducción).

Las tácticas de resistencia engendran otras/nuevas formas de practicar el espacio escolar. Entonces, ¿es posible (re)crear espacios cotidianos a través de procesos de (re)existencia? ¿Es posible una multiplicidad de formas de vida individual y colectiva que crucen los límites de la individualidad y la exclusión? ¿Es posible pensar en las artes de la existencia, en los cotidianos escolares, como un desapego de identidades e imágenes sedimentadas, fijas y modeladas?

Retomando las líneas que tomamos de Nietzsche al inicio del texto, al abordar la cuestión de la voluntad de potencia que incita, mueve y moviliza a pensar la vida como superación y como expansión, quisiéramos entrelazar esta concepción con aquella de la resistencia, de Foucault. La voluntad de potencia se manifiesta frente a la resistencia, que

engendra nuevas formas/prácticas de vida, que se transforman y metamorfosean. Para Nietzsche (2009, p. 12, nuestra traducción), “[...] la esencia de la vida es la voluntad de potencia”, en el sentido de que la potencia está en la temporalidad, en el movimiento, en la fugacidad de la vida.

Desde la perspectiva de Foucault, la libertad “[...] se convierte en la posibilidad de ejercer la actitud límite como camino hacia la crítica y el cambio” (Veiga-Neto, 2005, p. 32, nuestra traducción), es decir, la libertad pasa a entenderse como “[...] nuestra capacidad real para cambiar las prácticas en las que estamos constituidos o nos constituimos como sujetos morales” (Rajchman, 1987: 90, citado en Veiga-Neto, 2005: 32, nuestra traducción).

Para Foucault (2010a: 232, nuestra traducción), si estamos en medio de relaciones de poder, “[...] en todas partes hay una lucha” y, por eso, “[...] las relaciones de poder son relaciones de fuerza, confrontaciones, por tanto, siempre reversibles”, porque la resistencia es la potencia de dar lugar a nuevas formas/modos de vida.

Las relaciones de poder necesariamente suscitan, apelan en cada momento, abren la posibilidad de resistencia, y es porque existe la posibilidad de resistencia y resistencia real que el poder de quien domina intenta mantenerse con mucha más fuerza, tanto más astuta cuanto mayor es la resistencia. Así que lo que busco hacer aparecer es más la lucha perpetua y multiforme que la dominación cálida y estable de un aparato uniformizador (Foucault, 2010a: 232, nuestra traducción).

En una de las reuniones con los profesores de la tarde, después de terminar los informes generales, la directora pasó a otro momento: la “Reunión Brastemp⁶”. Ya nos habíamos fijado en este nombre, que estaba escrito en el tablón de anuncios de la sala de profesores de todos los turnos, haciendo referencia a una reunión. Cuando leímos el anuncio en la pared no pudimos entender el porqué de usar tal palabra, pero luego entendimos que la directora “bautizó” la reunión con ese nombre porque era para “lavar los trapos sucios”. Aquí presentamos las narrativas para problematizar las relaciones de poder y resistencias que se están creando:

Directora – Hay personas que hablan en las reuniones o, si lo prefieren, se reúnen conmigo en mi oficina y hablan. Estoy aquí para esto. He escuchado algunas cosas que me han estado molestando. No me quejo, porque ese es nuestro trabajo: escuchar, discutir, remediar. Sabía que sería así. Entonces, este es el momento de hablar. Hablemos de lo que tenemos que decir. Sé que para la CTA [Coordinación

⁶ Brastemp es una marca de electrodomésticos y accesorios de cocina y lavandería.

Técnico-Pedagógica] *hay un problema grave de planificación, pues faltan muchos docentes. ¿Qué nos molesta en la escuela? Este es nuestro momento...*

Profesora M. – *Extraño a Glória [profesora de informática]. Y desearía que ella estuviera aquí, pero está ocupada. Siento angustia y termino haciendo comparaciones entre las escuelas en las que trabajo. Tengo tres años en el otro colegio y catorce años aquí, pero allí tengo más libertad. Ahí tenemos una persona que hace sustituciones, y, en la campaña para la elección del director, usted ya dijo que eso no se podía hacer bajo su gestión...*

Directora – *Esa no soy yo, es la legislación.*

Profesora M. – *Pero lo hace allí, lo hacen otros colegios. Hay escuelas que deciden en grupo, de forma colectiva. En mi otra escuela podemos hacer dos sustituciones en un trimestre.*

Directora – *¡Esto no es angustia! Tienes un horario que cumplir. ¡Es imprescindible, participaste en el concurso!*

Profesora M. – *Aquí hay dos pesos y dos medidas.*

Directora – *¿Hay excesos?*

Profesora M. – *Tengo que conseguir medicamentos del SUS [Sistema Único de Salud] cada tres meses. Y tengo más libertad en la otra escuela.*

Directora – *Usted es la excepción.*

Profesora M. – *Pero la sustitución podría reducir las licencias.*

Directora – *Sólo la profesora Helena se toma un día libre; los demás tardan de 10 a 15 días.*

Profesora M. – *Pero ahora la gente hace uso de su propio derecho.*

Directora – *¡Pero tienes que hacer uso de tu derecho! Antes, el maestro, cuando necesitaba ausentarse, ponía un sustituto y aún así le quitaba el Premio de Incentivo⁷ al año siguiente. Hablas por sí misma; No puedes hablar por sus colegas. Desde su lugar, su discurso es pertinente; el mío, no.*

[La maestra continúa diciendo algo...].

Directora – *Continúe hablando por sí misma. Nos guste o no, mi administración durará otros dos años y medio. Vosotros pecáis por ausencia y los demás por exceso. Tienes sentido común, pero los demás no. Su discurso no es el del colectivo.*

Profesora M. – *Pero creo que lo que pasó en la fiesta junina... Nuestra ausencia se hizo sentir. [Los profesores de la tarde no participaron de la fiesta]. Ahora tendremos menos apoyo.*

Profesora F. – *¡Yo también lo creo!*

Directora – *¿La fiesta junina⁸ fue un boicot?*

⁷ Cualquier persona que se tome un solo día de baja por enfermedad en un año no tiene derecho al Premio de Incentivo: cinco días libres el año siguiente.

⁸ Las fiestas de junio son celebraciones que se llevan a cabo en el mes de junio en Brasil. Muchas tradiciones que acompañan a esta celebración representan los principales símbolos que incluyen: comida, bailes típicos, globos, hogueras, juegos y vestimentas.

Profesora F. – *¿Cuántos estaban aquí en la fiesta?*

Directora – *Mi lectura aquí es de comodidad y no de insatisfacción [algunos trabajaron durante el horario laboral para no tener que ir a trabajar a la fiesta por la noche]. Pensé que íbamos a discutir aquí: por qué los compañeros profesores dejan salir temprano a los estudiantes e interrumpen mi clase; ¿Por qué algunos profesores dan exámenes a última hora para que los estudiantes puedan salir temprano...? Pensé que serían cuestiones colectivas y estás haciendo algo individual.*

Profesora F. – *¿Pero no se suponía que fuera así? Para que digamos lo que quisiéramos, ¿qué nos molestaba?* (Fragmento transcripto de reunión de equipo docente)

La conversación aquí trazada se desarrolla en medio de una multiplicidad de líneas, singularidades y procesos de subjetividad. Antes de comenzar la reunión, nos permitimos pensar que este sería un momento único para practicar un *ethos*, una estética de la existencia basada en la práctica de hablar que compromete, de hablar que implica responsabilidad e intencionalidad, de hablar que, tal como es una experiencia, una forma de ser, tiene un carácter político. Las charlas “Este es nuestro momento”, “Hablemos de lo que nos molesta en la escuela” podrían llevarnos a un ‘*espacio-tiempo*’ de ‘*subjetividades compartidas*’ (Carvalho, 2009), en el que las relaciones se basan en un *ethos* que se va construyendo colectivamente. Sin embargo, no es así. La posibilidad de hablar se incluyó en un tiempo programado –la reunión “Brastemp”–, como si fuera necesario programar un espacio y tiempo específico para que el grupo exprese lo que cada uno, en su singularidad, siente, vive, soporta, resiste en la escuela. Si bien al inicio de la reunión la directora dijo que se pone a disposición de su salón para escuchar a los docentes (como ya se presentó), nos parece que el espacio no ha sido utilizado como tal, o los docentes no se sienten libres de hacerlo. Nos damos cuenta entonces de que el cotidiano escolar como comunidad compartida (Carvalho, 2009) implica una construcción que debe hacerse a partir de (y con) contradicciones, tensiones, explosiones y rupturas.

Comienzan los discursos y una profesora es la primera y casi la única en dar su opinión. Tan pronto como la conversación cobra impulso, las demás profesoras optan por permanecer en silencio. “¿*Hablar para qué?*” parecen decir, como si sospecharan que la reunión no implicaría un proceso de negociación. El silenciamiento también forma parte de la conversación, donde no solo existe “[...] la dimensión oral del lenguaje, sino [también] todas sus manifestaciones, habladas, escritas, gestuales, pictóricas, etc., incluida la dimensión del silencio” (Carvalho, 2009, p. 187, nuestra traducción).

El silencio es a menudo parte de la práctica de la resistencia y es una forma que encuentran algunas personas de practicar el ‘*espacio-tiempo*’ escolar. El silencio de algunos docentes es parte de la cuestión de que, en ese espacio de la reunión “Brastemp”, donde se

podría hablar de “todo lo que molestaba”, el intento de diálogo no indicó un cambio, de hecho, en lo dicho respecto a bajas por enfermedad y sustituciones.

También hay algunas prácticas de resistencia que se dieron ante la ausencia de los docentes en la fiesta de junio, en la que la mayoría de los docentes del turno de la tarde no estuvieron presentes: “*Nuestra ausencia se sintió. Ahora tendremos menos apoyo*”. Si no hay posibilidad de un consenso construido colectivamente sobre lo que se puede y no se puede hacer en la escuela, los profesores han optado por no participar en los eventos. El maestro no puede colocar un sustituto, el maestro no puede programar otro turno para aprovechar su tiempo para ir al médico, “[...] *pero la escuela puede utilizar un día escolar para ordenar el lugar para la fiesta junina*”, mientras un profesor hablaba muy bajito... Como ese día no había clases, los profesores del turno de la tarde optaron por completar su carga de trabajo durante su propio turno, y no por la noche para trabajar en la fiesta. “*Mi lectura aquí es de comodidad y no de insatisfacción*”, dice la directora, aunque se había “acordado” entre los profesores no sumarse a la fiesta de junio, en una táctica de supervivencia (Certeau, 1994), lo que, lejos de generar inactividad, anima a las personas a actuar según corresponda, donde y cuando corresponda.

Volvemos a la conversación entre la directora y la profesora. La profesora presenta sus inquietudes: ¿por qué es necesario tomar una baja por enfermedad cuando solo se necesita un día para ir a la consulta médica o conseguir medicamentos en el SUS? ¿No habría una posibilidad, como la que hay en la otra escuela donde trabajas? ¿No sería posible una negociación? Pero está en la legislación que los profesores deben trabajar 25 horas a la semana. Como dijo durante la campaña para elegir directores, la directora cumple su palabra: “*¿Sustitución de maestros es ilegal! Puedes llamarlo egoísmo, pero yo lo llamo celo*”.

“*Pensé que los temas serían [plantados en la reunión] en colectivo y estás haciendo algo individual*”, reaparece la relación individual/colectivo. Para Carvalho (2009), “[...] siempre se establece una conversación donde lo individual se fusiona con lo social [...]” (p. 189, nuestra traducción), donde el “poder de acción colectiva” se inserta en el capacidad de los individuos para interactuar. Si en el cotidiano escolar estamos inmersos en una multiplicidad de redes, no hay posibilidad de que la acción colectiva se disocie de la acción individual. En este caso, ¿dónde se reforzaba la dimensión individualizadora? ¿En la práctica de la profesora y/o de la directora? ¿Qué pistas surgían en las declaraciones sobre bajas laborales, reposiciones y no participación en el colectivo escolar?

En el contexto de esta escuela, se presenta una realidad: la gran cantidad de docentes tomando licencia por enfermedad, sin que la Secretaría Municipal de Educación (Seme) ponga a disposición otro docente sustituto para hacerse cargo de las clases. Los estudiantes quedan en una clase vacante. El hecho de que no tengan la posibilidad de tomarse un día libre y contratar a alguien que los reemplace lleva a los docentes a buscar “tácticas de supervivencia” (Certeau, 1994). Como dicen, cuesta tanto trabajo cogerse un solo día de baja

que acaban pidiéndole al médico unos días más. Una maestra nos dijo que se tomó una semana libre porque la directora no quiso negociar un día con ella; sin embargo, si existiera la posibilidad de sustitución, no sería necesario hacer uso del derecho a disfrutar de la licencia. Como decía la profesora, la licencia es un derecho. Está en la legislación. Por lo tanto, la directora necesita contar con un apoyo que justifique las ausencias mediante licencia por enfermedad, incluso si esto resulta en la ausencia de cuatro docentes durante un turno, en el mismo día (o en varios días), como ocurrió durante la investigación. Está en la legislación que los maestros y maestras tienen derecho a licencia por enfermedad, pero ¿no está también en la legislación que los alumnos y alumnas deben tener 200 días lectivos de trabajo escolar efectivo? ¿Es la gran cantidad de bajas laborales entre los docentes una práctica de resistencia? ¿Qué indica este “exceso” de bajas laborales? ¿Qué pistas, qué signos revela este gran número de bajas laborales?

Las solicitudes de licencia laboral por razones médicas señalan a veces estrategias que rechazan modos de administración verticalizados, movimientos que buscan escapar de serializaciones impuestas, constituyendo una estrategia política importante, a veces enfermedad y, también, defensas que buscan evitar la enfermedad (Minayo-Gomes y Barros, 2002: 652, nuestra traducción).

La escuela, además de su función social de producir/transmitir conocimientos, es una máquina que hace visible y hablada la compleja realidad educativa en un constante proceso de constitución (Foucault, 1987). Tiene una forma de funcionar que, al producir modos de existencia, subjetividades y salud-enfermedad, produce efectos en cadena, asegurando e intensificando la eficacia de este aparato de poder, ya que tiene un carácter productivo y preventivo (Minayo-Gómez y Barros, 2002, p. 652, nuestra traducción).

La marca del debilitamiento del colectivo docente que apareció (y aún se presenta) en el *‘espacio-tiempo’* de la investigación es el gran número de profesores contratados, lo que indica cambios en el cuadro profesional de la escuela cada curso académico, desde el régimen de contratación de empleo que tiene una vigencia de un año. También hubo dificultades para encontrar docentes que ampliaran su carga de trabajo para cubrir las bajas por enfermedad. Uno de los profesores contratados para impartir Matemáticas era licenciado en Contaduría, y tanto los alumnos como el propio profesor tuvieron problemas de adaptación. El maestro renunció en su tercer día de clases.

En uno de los varios días de producción de datos, estábamos en el patio de la escuela y vimos que el salón de clases de uno de los grupos estaba desordenado, los estudiantes estaban todos hablando al mismo tiempo, la pizarra tenía algunas actividades por hacer, algunos estudiantes de pie, el profesor frente a la pizarra con expresión de angustia. Era el segundo día de clases del maestro en la escuela. Nos ofrecimos a entrar y tratar de ayudar, ya que

estábamos muy cerca de allí. Nos sentamos entre los estudiantes y uno de ellos nos preguntó: “¿Ustedes son del Consejo Tutelar?” Esta pregunta da pistas de que estábamos allí “vigilando” a los estudiantes para que el maestro pudiera enseñar. Al darnos cuenta de que algunos alumnos sabían hacer los ejercicios y otros no tenían idea de cómo empezar, nos propusimos ayudarlos. La duda que nos surgió fue que los estudiantes no hicieron la actividad no porque no quisieran, sino porque no sabían cómo.

Foucault, Certeau y Guattari: algunas aproximaciones

¿Podríamos afirmar que las “artes de hacer” de Certeau y sus “tácticas” se acercan al concepto de resistencia de Foucault, que permite crear una “estética de la existencia”, al hacer de la vida una obra de arte en una práctica de libertad?

Según Josgrilberg (2005), dependiendo de cómo y cuál de los textos de Foucault se lea, su trabajo puede parecer pesimista y determinista, sin dejar espacio para la creación y la resistencia. Sin embargo, venimos buscando vínculos más estrechos entre los autores y creemos que es posible centrarnos en la interlocución de ambos, especialmente cuando no analizamos solo la obra *Vigilar y Castigar* de Foucault, sino que ampliamos el análisis a sus últimos escritos.

Certeau (1994), al proponer una sociología de la vida cotidiana, presenta que “[...] es necesario interesarse no por los productos culturales ofrecidos en el mercado de bienes, sino por las operaciones de sus usuarios; es necesario preocuparse por ‘las diferentes formas de marcar socialmente la desviación provocada por una práctica’” (p. 13, nuestra traducción). En la cultura ordinaria, el orden se ejerce a través de un arte; es decir, al mismo tiempo se ejerce y se elude, y el autor apuesta por la “inventiva de los más débiles”, por su movilidad táctica.

Así, Certeau (1994) propone algunas formas de pensar sobre las prácticas cotidianas de los consumidores, presentándolas como tácticas, como “micro-resistencias” que encuentran “micro-libertades”, desplazando así los límites de la dominación sobre la multitud anónima.

Para Certeau (1994), Foucault, al presentar – en *Vigilar y Castigar* – los dispositivos que problematizaron las instituciones y reorganizaron el funcionamiento del poder, señala los minúsculos procedimientos que actúan sobre y con los detalles, redistribuyendo el espacio para transformarlo como un Operador de vigilancia general. Sin embargo, según Certeau, esta “microfísica del poder” se basa en el aparato que produce la disciplina, por lo que es necesario prestar atención a las prácticas cotidianas, a las “maneras de hacer” las cosas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio.

Si es cierto que la red de “vigilancia” se extiende y es necesaria en todas partes, es aún más urgente descubrir cómo no se reduce a ella toda una sociedad: qué procedimientos populares (también “pequeños” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina no se ajusta a ella excepto para alterarlas; finalmente, ¿qué “modos de hacer” forman la contraparte, del lado de los consumidores (o “dominados?”), de los procesos silenciosos que organizan el ordenamiento sociopolítico (Certeau, 1994: 41, nuestra traducción).

Según Certeau (1994), estas “maneras de hacer” las cosas presentan cuestiones análogas y contrarias a las abordadas en la obra de Foucault. La analogía radica en el hecho de que “[...] se trata de distinguir las operaciones casi microbianas que proliferan dentro de las estructuras tecnocráticas y alteran su funcionamiento a través de una multiplicidad de ‘tácticas’ articuladas sobre los ‘detalles’ del cotidiano” (p. 41, nuestra traducción). Las preguntas contrarias se refieren a que ya no se pone énfasis en especificar cómo la violencia del orden produce una tecnología disciplinaria, sino en sacar a relucir “[...] las formas subrepticias que asumen la creatividad, la táctica dispersos y el bricolaje de grupos o individuos ahora atrapados en las redes de ‘vigilancia’” (Certeau, 1994, p. 41, nuestra traducción). Esta forma de llevar a cabo la táctica y la astucia forman la red de la “antidisciplina” y Certeau (1994) presenta la táctica como una práctica “antidisciplinaria”.

Foucault (2010a) aclara que su optimismo radica en la posibilidad de transformación:

[...] Me atengo a los mecanismos del ejercicio efectivo del poder; y lo hago porque quienes están insertos en estas relaciones de poder, quienes están implicados en ellas, pueden, en sus acciones, en su resistencia y rebelión, escapar de ellas, transformarlas, no someterse a ellas. Y si no digo lo que hay que hacer, no es porque crea que no hay nada que hacer. Muy al contrario, creo que hay mil cosas que hacer, inventar, forjar por parte de quienes, reconociendo las relaciones de poder en las que están involucrados, decidieron resistirlas y escapar de ellas (Foucault, 2010b: 344, nuestra traducción).

Al señalar que la práctica diaria no debe entenderse como una mera oscuridad de la actividad social, sino que es necesario penetrar en este fondo oscuro para articular la vida cotidiana, Certeau (1994) indica que estas prácticas no conciernen directamente a la individualidad o a los sujetos, sino a modos de acción y formas de hacer las cosas, y agrega que debe haber una lógica en cómo funcionan estas prácticas. Al distinguir entre estrategia y táctica, Certeau (1994) presenta los conceptos de lugar propio y lugar practicado.

Llamo estrategia al cálculo (o manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible a partir del momento en que un sujeto de necesidad y poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) puede ser aislado. La estrategia postula un lugar capaz de circunscribirse como algo propio y ser la base desde la cual se pueden gestionar relaciones con una externalidad de objetivos o amenazas (clientes o competidores, enemigos, el paisaje alrededor de la ciudad, objetivos y objetos de investigación, etc.) (Certeau, 1994: 99, nuestra traducción).

El *lugar propio* que exige la estrategia es “[...] una victoria del lugar sobre el tiempo”, y también la posibilidad de dominar los lugares a través de la vista, permitiendo una *práctica panóptica* “[...] desde un lugar donde la visión transforma fuerzas extrañas en objetos que pueden ser observados y medidos, por lo tanto, controlados e “incluidos” en su visión. Ver (de lejos) significará también predecir, anticipar el tiempo leyendo un espacio” (Certeau, 1994, p. 100, nuestra traducción). Para el autor, por ejemplo, es posible definir el *poder del saber* por esa capacidad de transformar las incertidumbres de la historia en espacios legibles, reconociendo en las “[...] ‘estrategias’ un tipo específico de conocimiento, aquel que sustenta y determina el poder de labrarse un lugar propio” (p. 100, nuestra traducción). En el ámbito de las *estrategias* de Certeau es posible ubicar el aparato disciplinario descrito por Foucault, cuando este autor analiza la micropolítica del poder.

En cuanto a la *táctica*, Certeau (1994) señala que se define por la ausencia de un lugar propio, consistente en una acción calculada o manipulación de la fuerza cuando no se tiene uno propio, cuando estamos dentro del campo del otro, dentro de un campo definido por el otro, y es debido a la ausencia de este lugar específico que calculamos la relación de fuerzas:

Llamo *táctica* a la acción calculada que está determinada por la ausencia de uno propio [...]. La táctica no tiene otro lugar que el del otro. Y por eso debe jugar con el terreno que se le impone organizado por la ley de una fuerza extraña. No tiene medios para mantenerse, a distancia, en posición retirada, de precisión y de su propia vocación: la táctica es movimiento ‘dentro del campo visual del enemigo’ [...] y en el espacio controlado por él (Certeau, 1994: 100, nuestra traducción).

La táctica entonces no engendra un proyecto global, ni siquiera tiene la posibilidad de totalizar al oponente; opera “[...] golpe a golpe, movimiento a movimiento” (Certeau, 1994, p. 100, nuestra traducción), en el que puede insinuarse, de manera fragmentada, sin aprehender el lugar como un todo, sin retener incluso a distancia. Así, por ejemplo, el discurso puede ser utilizado por las personas como un lugar para tejer e imprimir sus propios significados a partir del espacio delimitado por el discurso fundacional, subvirtiéndolo, para imprimir allí también su huella. Esta negociación se llevaría a cabo a través de tácticas que,

al mismo tiempo que emergen de un lugar específico, delineado por la estrategia (o el discurso del poder), lo transforman en un lugar practicado.

Machado (2006) nos ayuda en este tejido de ideas (re)afirmando que las prácticas o relaciones de poder, para Foucault, no se ubican en ningún punto específico de la estructura social, sino que funcionan como una red de dispositivos o mecanismos de los cuales nada o nadie escapa, ya que no hay exterior ni afuera del poder. Este carácter relacional del poder implica que las luchas contra su ejercicio no pueden librarse desde afuera, desde otro lugar, ya que nada está exento del poder. Cualquier lucha es siempre resistencia dentro de la propia red del poder: “[...] Y como donde hay poder hay resistencia, no hay exactamente lugar de resistencia, sino puntos móviles y transitorios que también se distribuyen por toda la estructura social” (Machado, 2006, p. 171, nuestra traducción). Por lo tanto, hay similitudes entre táctica (Certeau) y prácticas de resistencia (Foucault) en esta falta de un lugar propio, en este movimiento en el campo del “enemigo”, en la inventiva, en la astucia, en las formas singulares...

Así, asumimos la táctica como resistencia, en la que las prácticas cotidianas no son las de los sujetos, son operaciones, son modos y, en esos modos, las personas inventan maneras de ser, maneras de hacer; en definitiva, otras estéticas de la existencia. Por otro lado, surge dentro de nosotros una pregunta: ¿las tácticas y prácticas de resistencia siempre producen actitudes colectivas que engendran un *ethos*, una estética de la existencia? Creemos que no, porque vivimos en un mundo donde la máquina capitalista forma, modela, produce subjetividad, que subjetiva al individuo en medio de la individualización, lo efímero, el control, la regulación, la fragmentación, etc. Muchas veces la supervivencia implica la reproducción de esta situación. En esta supervivencia hay prácticas egoístas e individualistas, así como prácticas que hacen estallar cambios, singularidades; en definitiva, hacen erupción líneas de vida.

¿Podríamos entrelazar la estética de la existencia, de la resistencia (Foucault, 1983, 1985, 2006a, 2010a, 2010b) con líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1995, 1996)? ¿Existen aproximaciones? ¿Podríamos cambiar nuestra forma de pensar y pensar que hacer de la vida una obra de arte implica líneas de fuga? O todavía, ¿Las líneas de fuga interrumpen o engendran modos de resistencia?

Guattari y Rolnik (2005) contribuyen a esta discusión, señalando los movimientos de líneas de fuga como resistencia que irrumpen/emergen con el orden capitalista. En medio de modelos, plantillas e individualización, ¿cómo las rutinas escolares mejoran la vida de quienes las practican? ¿Cómo ocurre este proceso, este movimiento de potencial? Al presentar el modo de producción de la subjetividad capitalista, Guattari y Rolnik (2005) no pretenden describir un estado en el que, inevitablemente, tendríamos que seguirlo. Los autores consideran que el desarrollo de la subjetividad capitalista posibilita desviaciones y reapropiaciones, siempre y cuando la lucha no se limite al nivel de la economía política, sino

que alcance también el ámbito de la economía subjetiva: “Los enfrentamientos sociales [...] también ocurren entre las diferentes maneras en que los individuos y los grupos entienden cómo vivir su existencia” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 53, nuestra traducción).

Para Guattari y Rolnik (2005, p. 54, nuestra traducción), las revoluciones moleculares serían los procesos de diferenciación como resistencia. Sin embargo, esta resistencia está también en el “[...] intento de producir modos de subjetivación originales y singulares, procesos de singularización subjetiva”, característicos de los nuevos movimientos sociales. Para caracterizar un proceso de singularización, es necesario que “[...] capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en esta constante posición de dependencia en relación al poder global, a nivel técnico, a nivel de segregaciones, de los tipos de prestigio que se difunden” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 54, nuestra traducción).

Los diferentes procesos de singularización tienen en común “un devenir diferencial” que niega la subjetivación capitalista. Para ser eficaces, es necesario que los grupos creen sus “modos de referencia”, sus cartografías, inventen su “praxis” para abrir brechas en el sistema dominante de subjetividad. Desde el punto de vista de la micropolítica, una sociedad se define por sus líneas de fuga, que son moleculares. Siempre se escapa o se escapa algo, que escapa a las organizaciones binarias: “[...] las fugas y los movimientos moleculares no serían nada si no pasaran por las organizaciones molares y no reordenaran sus segmentos, sus distribuciones binarias de sexos, clases, partidos” (Deleuze y Guattari, 1996, p. 95, nuestra traducción).

Como ya hemos dicho, lo molar y lo molecular no se distinguen solo por el tamaño, escala o dimensión, sino por la naturaleza del sistema de referencia. Cada uno de nosotros puede vivir las tres líneas inmanentes: la línea de la segmentariedad dura se produce en el largo cruce institucional que choca; la línea flexible de códigos y territorialidades entrelazadas es la región de los devenires, de las cosas que suceden dentro de la existencia que escapan a nuestra “historia”; y las líneas de fuga “[...] son choques y rompen con lo esperado” (Passetti, 2007, p. 68, nuestra traducción), desterritorializantes.

“El objetivo de producir subjetividad capitalista es reducir todo a una tabula rasa” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 66, nuestra traducción). La subjetividad capitalista produce no solo ideas, que nos llegan a través de los medios de comunicación, la familia, el equipamiento que nos rodea; no son esencialmente la transmisión de significados a través de enunciados; ni siquiera son meros modelos de identidad o identificaciones con los polos paterno y materno. Pero son, esencialmente, “[...] sistemas de conexión directa entre, por un lado, las grandes máquinas de producción y control social y, por el otro, las instancias psíquicas, la forma de percibir el mundo” (Guattari y Rolnik, 2005: 78, nuestra traducción).

Para Guattari y Rolnik (2005: 142, nuestra traducción), “[...] ‘revolución molecular’ corresponde más a una actitud ético-analítica-política (lo mismo ocurre con la ‘función de autonomía’)”, y nosotros diríamos que esta función tiene que ver con la libertad para Foucault, pues, más adelante, Guattari afirma que “[...] ‘autonomía’ se refiere más a nuevos territorios, nuevas fronteras sociales” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 142, nuestra traducción). Para nosotros, la revolución molecular de Guattari constituye una práctica de la estética de la existencia de Foucault, en la que estamos invitados a abrir el flujo de líneas de fuga, de resistencias, de nuevos inventos en el campo de las posibilidades:

Si el poder se define como la capacidad de estructurar el posible campo de acción del otro, como una intervención en el dominio de sus posibles acciones, entonces, para pensar en su ejercicio, es necesario asumir que las fuerzas involucradas en la relación son virtualmente ‘libres’. El poder es un modo de acción sobre los “sujetos actuantes”, “sujetos libres en la medida en que lo son”. En este contexto, que los sujetos sean libres significa que “siempre tienen la posibilidad de cambiar la situación, que esta posibilidad siempre existe” (Lazzarato, 2004: 155, nuestra traducción).

Retomamos nuestros registros sobre las observaciones producidas durante la investigación... ¿Qué indican las prácticas y los diferentes modos/formas de mantener bajo control el ambiente escolar? Como el espacio físico de la escuela es pequeño, con las aulas mirando al único patio interno, la acústica es extremadamente pobre. Con varios docentes de baja por enfermedad, es necesario mantener las clases en las aulas, ya que tener a los estudiantes en el patio significa ruido para los que están en clase. Así, son varios los movimientos que practican coordinadores y pedagogos: actividades impresas para que los estudiantes las desarrollen, independientemente del área de conocimiento a la que se refieran las clases; rotación de pasantes en clases, con algunos juegos proporcionados por la escuela para “mantener” los grupos en el salón, o presencia de pasantes con estudiantes en el salón sin actividad predeterminada. Lo que se necesita es intentar garantizar que al menos las clases que hay en las aulas con profesores puedan funcionar. El hecho de que los estudiantes permanezcan en las aulas, incluso sin ninguna actividad pedagógica, es necesario para que coordinadores y pedagogos puedan realizar otras tareas cotidianas.

- *No pudimos trabajar con varios estudiantes en el patio. ¿Cómo podemos atender a algunos padres, profesores y esos alumnos que son enviados a la coordinación y a cuatro clases en el patio?*
- *Es mucho ruido... Nos turnamos en las aulas sin profesor, pero hay días que no podemos con ello. Seme [Secretaría de Educación] parece hacer la vista gorda...*
- *Lo intentamos todo, pero al final del día, no puedo más... (Fragmentos de entrevistas con docentes)*

En el “*espacio-tiempo*” del cotidiano escolar se insertan innumerables prácticas de resistencia. Algunos incluso son muy creativos, como en el caso de los estudiantes que encontraron trucos para evitar quedarse en la escuela durante las clases “aburridas”, según decían. En el colegio existe la norma de que, si el alumno necesita ir al baño o beber agua, el profesor de la clase debe entregarle una tarjeta/gafete con el nombre de su materia. Al regresar, el alumno lo devuelve para que otros puedan utilizarlo. También existen algunas fichas con el nombre “coordinación”, que dice: “Salida liberada”, que se utilizan cuando los coordinadores necesitan dejar salir temprano a un estudiante a pedido de la familia. Esta ficha se entrega al guardia al salir. Mateus y Rodrigo, cansados de tener que quedarse en el colegio para asistir a alguna clase “aburrida”, desarrollaron una técnica: en el transcurso de una semana, recibieron dos fichas con los nombres de diferentes materias, o mejor dicho, las tomaron y no las devolvieron. Se dieron cuenta de que el nombre estaba escrito en “Times New Roman” en el programa Windows, teclearon en casa la palabra “coordinación”, la imprimieron y la pegaron sobre el nombre de la disciplina. Entonces, esos días que para ellos las clases eran “aburridas”, tomaban su credencial y cruzaban el portón tranquilamente, como si hubieran sido autorizados por la coordinación. Sin embargo, tras lograr algunas salidas (cinco en total), fueron atrapados por el coordinador, quien descubrió la táctica. Lo interesante es la forma en que narraron el truco: ellos mismos se mostraron orgullosos de lo que hicieron, incluso riendo cuando narraron cuando fueron descubiertos por el coordinador y suspendidos de clases por tres días. Se trata de la posibilidad de encontrar lagunas en un sistema donde no hay interés en comprender y problematizar lo que revela su práctica.

El espacio-tiempo de formación continua en el propio colegio es una estafa, una táctica en la que los alumnos salen temprano un día concreto para que los profesores se reúnan: “Hacemos como que no lo hacemos, la Secretaría hace como que no sabemos”. “Seme hace la vista gorda”. También hay algunas escenas insólitas que nos hacen preguntarnos qué hacen allí, en un ambiente escolar: el folleto del medicamento Rivotril⁹ en la puerta de la sala de profesores; una copia del electrocardiograma de un maestro colocado en la pizarra de la sala de profesores que muestra presión arterial alta; la cuenta regresiva para el final del año escolar: “¡Uf! 19 días restantes”; las esposas llevadas a la escuela por uno de los estudiantes. Son todas situaciones que provocan asombro, conmueven, instigan y nos llevan a pensar en la escuela como un lugar de singularidades, un lugar de lo insólito, un lugar que habla también a través de los afectos, de la complejidad de la vida y de las personas que la viven.

⁹ Rivotril es el nombre comercial del clonazepam (un ansiolítico ampliamente vendido en Brasil).

En movimientos sin fin...

En los movimientos para afirmar la vida en modos de resistencia y (re)existencia, intentamos buscar, con nuestros intercesores teóricos – Certeau, Deleuze, Foucault, Guattari, entre otros –, además de profesores y estudiantes, trabajar en el campo de las posibilidades de los cotidianos escolares. Los autores elegidos presentan una afirmación sobre la vida, una posibilidad de vida, centrándose en las posibilidades, en las prácticas de resistencia, en las líneas de fuga, en las tácticas, potenciando procesos que permiten la desterritorialización y reterritorialización de subjetividades que producen singularidades. Quizás – no estamos del todo seguros de esto – nuestro ejercicio (o nuestro intento) de trabajar con la potencia de los cotidianos escolares haya sido un poco atrevido, si pensamos que todavía nos guiamos por la lógica de los regímenes de verdad (falso y verdadero), pero la intención era crear, o mejor dicho, entrar en un movimiento posible, potente y vibrante.

Se intentaba volver nuestra mirada, y en definitiva nuestro cuerpo, hacia los movimientos que permiten intensificar la vida. Aquí volvemos de nuevo a la voluntad de poder como movimiento de superación de la vida misma y de su dinámica cotidiana, en el afán de alcanzar siempre más potencia, sin dejar de “tejer el tejido de la vida”, para que el “hilo” sea cada vez más potente. Esto solo es posible dentro de una búsqueda constante de más potencia. La “voluntad de potencia” impulsa la creencia en un mundo posible, basado en la micropolítica: afectos, deseos, relaciones, encuentros que engendran otras posibilidades. Los cotidianos escolares, aunque están atravesados por dolores que intentan reducir la potencia de la vida (y para ello ni siquiera es necesaria la investigación para darle visibilidad), incitan, impulsan y hacen estallar tantos otros significados que aumentan la potencia, que posibilita la búsqueda de movimientos posibles a partir de singulares. Así, los cotidianos escolares se convierten en “*laboratorios de la existencia*” (Guattari, 1987), un campo posible para la potencia micropolítica, un “*espacio-tiempo*” de creación, de experimentación, de invención de un *ethos*, de una estética de la existencia, de artes de hacer pensar a sus “*practicantes*”. Este laboratorio de la existencia desencadena, en una proliferación molecular, el deseo como producción colectiva, generado por una poética: afectos, cuerpos vibrantes, fuerzas, flujos.

La inversión fue invertir en movimientos de docentes y estudiantes que permitan una transformación y una forma diferente de hacer las cosas. Por ejemplo, en las reuniones de educación continua, podemos notar/sentir/apostar por los movimientos colectivizadores del grupo, como si el grupo actuara como un proceso de desindividuación. La idea sería permitir el surgimiento de modos de existencia únicos, otros modos de experimentación, posibilidades de reinventar el espacio, el tiempo y el cuerpo mismo. Así, la escuela posibilita aprender a reinventar vidas, lo que permite producir, tanto en el ámbito material como subjetivo, las condiciones de una vida colectiva y, al mismo tiempo, los procesos de singularización (Guattari, 1987, p. 78, traducción nuestra) que implican la creación de redes de significados

que se tejen, junto al reconocimiento del espacio propio y del de los demás, y se engendran a partir de distintas formas de *‘aprender a enseñar’*.

En general, estudiantes y docentes exploran nuevas texturas, colores, olores, imágenes y sonidos en su cotidiano, compartiendo luchas diarias, manifestaciones, discusiones, reflexiones y posibles significados de su existencia a partir del momento en que todos los involucrados reconocen su papel en las relaciones que se establecen en base a los *‘espacio-tiempos’* en los que viven. Así, las *“prácticas-teorías”* compartidas en los cotidianos escolares forjan sujetos sociales, actores de la ciudad y protagonistas de sus experiencias.

La iniciativa de centrarse en el deseo colectivo apunta a las posibilidades a la hora de dejar que la vida fluya y se mueva. En este movimiento colectivo, se crean posibilidades para hacer que los sueños y la vida deseada duren, volviendo poderosos a los docentes, como artesanos del propio *“espacio-tiempo”*. Parafraseando a Barros (2003), apostar por la vida es vivir en el orden de la imprevisibilidad y el riesgo; es ver la vida donde sucede, ligada no a la vida productiva, sino a la producción de vida. Necesitamos partir de la desnaturalización de las leyes de la normalidad, invertir en la potencia de transformar el sufrimiento en algo creativo y dar visibilidad a otros encuentros, otros modos de subjetivación que afirman la vida con todas sus adversidades, con todas sus potencialidades y con toda su singularidad. En definitiva, invertir en la vida significa experimentar toda su intensidad, toda su belleza en procesos de (re)existencia.

En movimientos interminables, estas líneas de escritura, estas líneas de vida no tienen un punto final. Así, como provisionalidad, como instantaneidad, colocaremos reticencias, para que nuevas/otras líneas puedan ser tiradas, trezadas, deshilachadas, tejiendo otras posibilidades de vida...

Referencias

- Almeida, M. C. (2003). Por uma ciência que sonha. In A. Galeno, G. Castro, y J. C. Silva (Orgs.), *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação* (pp. 23-36). Cortez.
- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. Cortez.
- Barros, M. E. (2003). Modos de gestão produção de subjetividade na sociedade contemporânea. *Fractal: Rev. Psicol. UFF*, 14 (2), 59-74. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-37597>
- Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidades de afetos*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer* (19a ed., E. F. Alves Trad.). Vozes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (P. P. Pelbart Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. Guerra Neto, y C. P. Costa Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3, A. Guerra Neto, A. L. Oliveira, y S. Rolnik Trad.). Editora 34.
- Foucault, M. (1983). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In Dreyfus, H., y Rabinow, P. (Orgs.), *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 253-278). Forense Universitária.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade: O cuidado de si* (8a ed., M.T. C. Albuquerque Trad.). Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete Trad.). Vozes.
- Foucault, M. (2006). O cuidado da verdade. In Motta, M. B. (Org.), *Ética, sexualidade e política* (pp. 240-251, Vol. V, Coleção Ditos e escritos, E. Monteiro, y I. A. D. Barbosa Trad.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). Poder e saber. In Motta, M. B. (Org.), *Estratégia, poder-saber* (2a ed., pp. 223-240, Vol. IV, Coleção Ditos e escritos, V. L. A. Ribeiro Trad.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010b). Conversa com Michel Foucault. In Motta, M. B. (Org.), *Repensar a política* (2a ed., pp. 289-347, Vol. VI, Coleção Ditos e escritos, A. L. P. Pessoa Trad.). Forense Universitária.
- Guattari, F. (1987). *Revolução molecular: Pulsações políticas do desejo* (3a ed., S. Rolnik Trad.). Brasiliense.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético* (A. L. Oliveira, y L. C. Leão Trad.). Editora 34.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (7a ed.). Vozes.
- Josgrilberg, F. B. (2005). *Cotidiano e invenção: Os espaços de Michel de Certeau*. Escrituras.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação* (pp. 35-86). Vozes.
- Lazaratto, M. (2004). Política da multiplicidade. In D. Lins y P. P. Pelbart (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: Bárbaros, civilizados* (pp. 147-157). Annablume.
- Machado, R. (2006). *Foucault, a ciência e o saber*. Jorge Zahar.
- Minayo-Gomez, C. y Barros, M. E. B. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 649-663.

- Nietzsche, F. W. (2009). *Genealogia da moral: Uma polêmica* (P. C. Souza Trad.). Companhia de Bolso.
- Nietzsche, F. W. (2010). *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém* (18a ed., M. Silva Trad.). Civilização Brasileira.
- Oliveira, I. B. (2003). *Currículos praticados: Entre a regulação e a emancipação*. DPyA.
- Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. DP et Alli.
- Passetti, E. (2007). Arte e resistência: ensaios entre amigos. In Lins, D. (Org.), *Nietzsche e Deleuze: Arte, resistência* (pp. 63-78). Forense Universitária; Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.
- Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. Claraluz.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault e a educação*. Autêntica.

Acerca de las autoras

Maristela Petry Cerdeira

Es candidata a Doctorado en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (ProPEd/UERJ) bajo la dirección de la Prof. Dra. Nilda Alves. Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Paraná. Graduado con Licenciatura Completa en Geografía por la Universidad de la Región de Joinville. Miembro del grupo de investigación “Currículos cotidianos, redes educativas, imágenes y sonidos”. Profesora y Pedagoga de Geografía de Educación Básica.

Rafaela Rodrigues da Conceição

Es candidata a Doctora en Educación en el Programa de Postgrado en Educación – Procesos de Formación y Desigualdades Sociales (ProPEd/FFP) de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ). Maestría en Educación del Programa de Postgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (PGEduc/UFRRJ). Licenciada en Pedagogía por el Instituto Multidisciplinario de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (IM/UFRRJ). Miembro del Laboratorio de Educación e Imagen/ProPEd/UERJ y del grupo de investigación “Currículos cotidianos: redes educativas, imágenes y sonidos”, ambos coordinados por la Prof. Dra. Nilda Alves.

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Es doctora y magíster en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Profesor del Departamento de Teorías y Prácticas Educativas (DTEPE) del Centro de Educación (UFES); del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) y del Programa de Postgrado en Maestría Profesional en Educación (PPGMPE). Miembro del GT “Curriculum”, de la Asociación Nacional de Estudios de Postgrado e Investigación en Educación (ANPED) y de la Asociación Brasileña de Currículo (ABdC). Miembro del grupo de investigación “Com-Versações com a Filosofia da Difference em currícula y formación docente”. Actualmente es Senior Postdoctoral Fellow en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), bajo la supervisión de la Prof. Dra. Nilda Alves.

La escuela como territorio de pensamiento; un espacio reflexivo, crítico, académico y liberador¹

A escola como território do pensamento; um espaço reflexivo, crítico, acadêmico e libertador

The school as a territory of thought; a reflective, critical, academic and liberating space

 Claudia del Pilar Vélez De La Calle²

 José David Ortega Correal³

Resumen: Propone develar cómo influye el narcotráfico, las formas de resistencia y reexistencia en la escuela del Norte del Valle del Cauca (Colombia). Desde un enfoque cualitativo se forman textos de las historias de vida y relatos de experiencias construidos en diálogo sobre los temas generadores Escuela y narcotráfico, analizados por medio de matrices de interpretación y su triangulación; autores, actores y maestro participante en una perspectiva hermenéutica pluritópica. En ella participan estudiantes, padres y madres de familia, docentes y otros miembros de la comunidad escolar. En sus conclusiones se destaca: la maracolonial en la economía nacional (glocal); el imperativo impuesto por las precarias condiciones económicas; los altos niveles de corrupción que crean un caldo de cultivo para el surgimiento de grupos delincuenciales; la escuela como posibilidad de formación humana que resiste y reexiste al narcotráfico; las contradicciones a las que son sometidos los jóvenes en el enfoque de atención al problema del consumo y la capacidad de algunos miembros de la comunidad para construir un proyecto de vida que les permite reexistir por fuera de las lógicas del narcotráfico como sujetos históricos.

Palabras clave: Escuela, narcotráfico, pedagogía crítica, narrativas, historias de vida, resistencia, reexistencia, decolonialidad.

Resumo: Propõe-se revelar como o tráfico de drogas influencia as formas de resistência e reexistência na escola do norte do Valle del Cauca (Colômbia). A partir de uma abordagem qualitativa, formam-se textos de histórias de vida e histórias de experiências em diálogo sobre

¹ Este artículo es producto de la tesis doctoral Meritoria titulada “Resistencia y reexistencia a la influencia del narcotráfico en la escuela del Norte de Valle del Cauca; Historias de vida y relatos de experiencias” José David Ortega Correal (2022) del Grupo de Investigación de Estudios Interculturales en la línea de pensamiento Pedagógico Latino Americano de la Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia.

² Universidad de San Buenaventura Cali (USB) y Red Colombiana de doctorados en Educación (RECODE), Colombia; email: cpvelez@usbcali.edu.co

³ Magisterio Secretaria de Educación Valle del Cauca, Colombia; email: djortegacorreal@hotmail.es

os temas geradores Escola e tráfico de drogas, analisados por meio de matrizes de interpretação e sua triangulação; autores, atores e professores participantes numa perspectiva hermenêutica pluritópica. Participam alunos, pais, professores e demais membros da comunidade escolar. As suas conclusões destacam: a marca colonial na economia nacional (glocal); o imperativo imposto pelas condições económicas precárias; os elevados níveis de corrupção que criam um terreno fértil para o surgimento de grupos criminosos; a escola como possibilidade de formação humana que resiste e reexiste ao tráfico de drogas; as contradições a que estão submetidos os jovens na abordagem do problema do consumo e a capacidade de alguns membros da comunidade construir um projeto de vida que lhes permita reexistir fora da lógica do tráfico de drogas como sujeitos históricos.

Palavras-chave: Escola, tráfico de drogas, pedagogia crítica, narrativas, histórias de vida, resistência, reexistência, decolonialidade.

Summary: It proposes to reveal how drug trafficking influences, the forms of resistance and re-existence in the school in the North of Valle del Cauca (Colombia). From a qualitative approach, texts of life stories and stories of experiences are formed in dialogue on the generating themes School and drug trafficking, analyzed through interpretation matrices and their triangulation; authors, actors and teacher participants in a pluritopic hermeneutic perspective. Students, parents, teachers and other members of the school community participate in it. Its conclusions highlight: the colonial mark in the national (glocal) economy; the imperative imposed by precarious economic conditions; the high levels of corruption that create a breeding ground for the emergence of criminal groups; the school as a possibility of human formation that resists and re-exists drug trafficking; the contradictions to which young people are subjected in the approach to the problem of consumption and the capacity of some members of the community to build a life project that allows them to re-exist outside the logic of drug trafficking as historical subjects.

Keywords: School, drug trafficking, critical pedagogy, narratives, life stories, resistance, reexistence, decoloniality.

Recepción: 28/diciembre/2023

Aceptación: 18/marzo/2024

Forma de citar: Vélez, C. y Ortega, J. (2024). La escuela como territorio de pensamiento; un espacio reflexivo, crítico, académico y liberador. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 108-125.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La escuela como territorio de pensamiento; un espacio reflexivo, crítico, académico y liberador

Introducción

Durante años, décadas y tal vez centurias la escuela ha visto relegada su labor educativa a la transmisión de contenidos, en la mayoría de los casos desarticulados de realidad social y política, siendo los sectores populares menos favorecidos, los más golpeados por esta forma de concebir la educación.

El presente artículo investigativo es el resultado de una tesis doctoral que reflexiona desde la escuela, como un territorio de pensamiento, en las voces de los miembros de la comunidad escolar, con las que se problematiza el narcotráfico: su influencia en la escuela y la sociedad, las resistencias y las reexistencias que le hacen frente. Desde un enfoque cualitativo se forman textos de las historias de vida y relatos de experiencias construidos en diálogo sobre los temas generadores Freire (2005). Escuela y narcotráfico, analizados por medio de matrices de interpretación y su triangulación; autores, actores y maestro participante en una perspectiva hermenéutica pluritópica Mignolo (2013). Donde se ponen en juego: pensamientos, sentimientos, esperanzas, sufrimientos, anhelos y deseos, dándole relevancia a la palabra verdadera Freire (2005), palabra que es acción y reflexión dotada de sentido para regresar enriquecida a la acción educativa.

Este intento de democratizar la palabra, dialoga con las lógicas occidentales de la escuela, donde el maestro llena de contenidos y el estudiante los consume tanto como le sean posibles o requeridos. Es una interpelación desde el sur epistemológico “Un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: método de concienciación” Freire (2005: 19). Se piensa también como un aporte, crítico y académico en un intento por de-colonizar el saber escolar.

Aquí también en Colombia, hemos tenido nuestro Emiliano Zapata, luchando por la liberación a la par del querido pueblo mexicano, solo que la escuela no los llama, no los nombra, no los convoca; Benkos Biohó, Jorge Eliecer Gaitán, Carlos Pizarro, el orgullosamente indígena Quintín Lame, el padre Camilo Torres, quien junto a Orlando Fals Borda inician una nueva forma de entender la investigación social, por fuera de la lógica científicista, dando voz y sentido a los actores, desde una mirada comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, creando múltiples planteamientos teóricos, metodológicos y que hoy alcanzan el plano de lo epistémico, abriendo las puertas a otras maneras de la investigación social (I.A.P.) Investigación Acción Participación, así como a una mirada reflexiva de la educación (educación problematizadora, la Educación

popular, pedagogía del oprimido y/o pedagogía de la esperanza). Todas ellas gestadas en un territorio común, la Teología de la Liberación, planteada irónicamente en la ciudad de Medellín, II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y la anuencia del Concilio Vaticano II (1962-1965) como alternativa de esperanza para los pobres, Mejía, et. al. (2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo académico centra su esfuerzo en la posibilidad de análisis de la escuela como un territorio de sentido, dotada de palabra, desde un enfoque cualitativo en una perspectiva hermenéutica pluritópica; propone develar cómo influye el narcotráfico, las formas de resistencia y reexistencia en el Norte del Valle del Cauca, en el suroccidente de Colombia, y servir de punta de lanza para que nuevos maestros escolares se animen a la investigación seria, profunda y reflexiva; no de las comunidades sino con las comunidades, que no le hablen a la comunidad sino que hablen con la comunidad y de manera intersubjetiva construyan posibilidades de encuentro, de diálogo⁴, de reflexión y de acción que los impulse hacia el inédito viable⁵ transformado y mejorando su *modus vivendi*, su forma de vivir.

Educación es cuestión de método

El presente trabajo tiene su hacedero epistémico en el diálogo con estos cuatro pensadores de América no ya por su origen sino por su trabajo y aportes en la construcción de un territorio particular de pensamiento: Catherine Walsh, Paulo Freire, Walter Mignolo y Enrique Dussel, este último con quien se compartieron pequeños pero significativos momentos de diálogo haciendo parte de sus seminarios en la Universidad Nacional de México y adelantando pasantía en la AFyL Asociación de Filosofía y la Liberación en Ciudad de México institución bajo su dirección.

Por otra parte, esta propuesta reflexiva parte de los interrogantes del contexto escolar y rápidamente se sitúa en el territorio de la pedagogía crítica, especialmente en la propuesta epistémica planteada por Paulo Freire, tomando algunos elementos y contrastándolos con otros propios de la decolonialidad.

La primera característica que aporta un elemento importante como piso epistémico es la concepción de la educación como una lucha en contra de la opresión de los grupos menos favorecidos de la sociedad, una lucha en el sentido de “(...) la búsqueda por la recuperación

⁴ “El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (Freire, 2005: 107)

⁵ “El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos en “situación límite” que es necesaria evitar” (Freire, 2005: 127).

El fin del inédito viable es alcanzar la liberación para lo cual es necesaria la superación de las situaciones límites las cuales no son el espacio donde terminan las posibilidades sino por el contrario es la margen donde empiezan toda posibilidad Freire (2005). En este sentido alcanzar el inédito viable se constituye en una “situación límite” para los opresores no ya en el sentido de la ética vital o ética de la vida Ortega (2022).

de su humanidad, que deviene una forma de crearla” (Freire, 2005: 41). En decir de Freire (2005) “(...) no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos” (p.41).

En este trabajo la articulación de diversas historias coloniales cobra relevancia desde una mirada pluritópica del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2013) tanto desde una consideración fuerte como débil:

El pensamiento fronterizo fuerte surge de los desheredados, del dolor, y la furia de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía (...) Existe, sin embargo, la posibilidad y la necesidad de un pensamiento fronterizo débil, en el sentido de que su emergencia no es [propiamente] producto del dolor de la furia de los desheredados mismos, sino de quienes no siendo desheredados toman la perspectiva de éstos (Mignolo, 2013: 28).

El encuentro pluritópico tiene lugar en el diálogo con los miembros de la comunidad escolar, en el reconocimiento de sus voces a través de las narrativas, “la historia narrada es siempre más que la enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza de un modo inteligible (Ricoeur, 2006, pp 10-11). La inteligibilidad de la narración da paso a la comprensión hermenéutica dentro del proceso de investigación.

No se trata de la triangulación de una historia de vida en particular desde múltiples relatos (González, 2009), sino de historias de vida y relatos de experiencia que son construidas por la comunidad escolar en una relación dialógica (praxis) en torno a los temas generadores (Freire, 2005) escuela y narcotráfico. Para Freire (2005) la dialogicidad del encuentro entre el maestro investigador y los demás participantes supone, de un lado, una mayor sensibilidad para reconocer y aceptar las diferencias sintácticas y semánticas del lenguaje, así como un debilitamiento de las asimetrías propias de una educación bancaria y su propaganda liberadora, como estrategia para superar la contradicción educador- educando. “El camino para la realización de un trabajo liberador (...) no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos” (Freire, 2005:70). Dialogar con ellos y ellas significa, pasar del discurso de la propia lectura del mundo a desafiarlos a hablar de sus propias lecturas, que implica no sólo preguntar sino mantener un silencio activo (Freire, 2005; 1970; 1939) especialmente para el sujeto investigador. Encuentros dotados de informalidad y formalidad, de propósitos, pero sobre todo de diálogo.

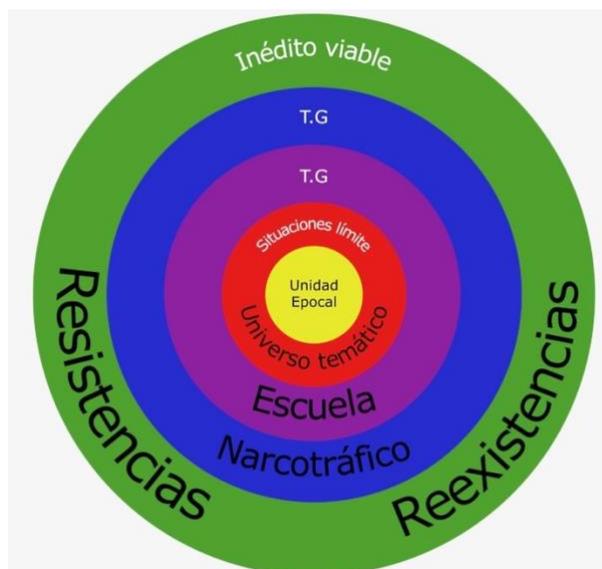
El carácter informal tiene lugar en las experiencias compartidas con la comunidad, las charlas, los saludos, las calamidades, los rituales, las celebraciones, las canchas, las calles, las tiendas, los vecinos, el recreo, el patio de juego, el aula de clase (la escuela). Cada

encuentro repentino se presenta como una confirmación de la comunidad, es decir la expresión inagotable de la común-acción (la comunicación). De manera complementaria, relacional y sistemática, el carácter formal de los encuentros, convoca un número de 16 participantes (sin incluir el autor), balanceado por género (ocho hombres y ocho mujeres), miembros de la comunidad escolar: 4 estudiantes, 4 padres y/o madres de familia, 4 maestros y/o maestras y finalmente 4 miembros de la comunidad en general. Se realizaron entrevistas las cuales fueron transcritas para recuperar la información proporcionada por los participantes (estudiantes, acudientes, docentes, miembros de la comunidad)

Para ilustrar las etapas desarrolladas en este trabajo investigativo se presenta la figura 1, en ella se muestra una serie de círculos concéntricos⁶ Freire (2005) que parten de lo general (en el centro) hacia lo específico (en la frontera). A partir del diálogo con los participantes se reflexiona entorno a las situaciones límites que constituyen el universo temático vinculado a la unidad epocal, permitiendo la emergencia de los temas generadores (Escuela y Narcotráfico) así como de los actos límites develados en la interpretación (Resistencias y re-existencias) que favorecen la construcción dialógica del inédito viable no sólo en cada participante sino también en la comunidad escolar.

La interacción de las diferentes etapas puede ser representada con mayor potencia a través de una esfera (tridimensional). La esfera, por ejemplo, generada con una pompa de jabón, permite diferenciar el interior, exterior y la frontera⁷. El interior que representa el sistema mundo moderno /colonial, capitalista; en tanto que el exterior representa el paradigma otro (Mignolo, 2003).

Figura 1.
Diseño pluritópico de pensamiento fronterizo



Nota: Reinterpretación de la propuesta de Freire (2005)

⁶ Se debe precisar que se trata de la vista del corte transversal realizado a una esfera. Es decir, una esfera puede representar de mejor manera las dinámicas complejas y móviles del proceso de investigación.

⁷ Topología del poder (Ortega, J y Ortega L, 2022. Sin editar) un concepto en desarrollo.

La noción de frontera permite el surgimiento del pensamiento fronterizo pluritópico (Mignolo, 2003), que hace parte del posicionamiento epistémico de esta investigación.

El primer círculo concéntrico plantea el reconocimiento de la unidad epocal entendida como “el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios...” (Freire, 2005:124) que otorga a la historia su condición de continuidad (pasado, presente y futuro) y a los hombres y mujeres el imperativo existencial de creación “no solamente de bienes, materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales... (Freire:124) que poco a poco permite ir configurando el problema de investigación.

De forma simultánea se da paso a la investigación del universo temático o temática significativa a partir de la reflexión sobre las situaciones límites que enfrentan los sujetos de la comunidad escolar. Para lograr dicha reflexión es necesario despojar las situaciones límites de la dimensión pesimista, de esta manera las situaciones límite pueden ser entendidas como “el margen real donde empiezan todas las posibilidades (...) la frontera entre el ser y el ser más (más ser)” (Pinto como se citó en Freire, 2005: 121), permitiendo el surgimiento de temas generadores (Escuela y Narcotráfico) que articulan el diálogo a través de la narrativa de historias de vida y relatos de experiencias.

Posteriormente, el esfuerzo por descentrar la mirada en correspondencia con un pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003), justifica el surgimiento de formas concretas de superación de las situaciones límites representadas en el último anillo⁸ de la figura 1. “Dicha superación que no existe fuera de las relaciones hombres mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres [y mujeres] sobre la realidad concreta en que se dan las situaciones límites” (Freire, 2005: 122); acciones que son tareas orientadas hacia la construcción comunitaria del inédito viable (nuevas ciudadanías).

En esta etapa la tarea del maestro participante (investigador) “no es una donación o una imposición (un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos) sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó de forma inestructurada” (Freire, 2005:76); es allí donde tiene lugar un proceso hermenéutico sobre la reflexión y acción (praxis) derivada del diálogo (Atkinson & Coffey, 2003) con los demás participantes, en el que “las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se vuelve texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados” (Arias y Alvarado, 2015: 175).

⁸ Una representación fiel debe ubicar las resistencias/reexistencias justo en la frontera.

Técnica, construcción y tratamiento de la información

Los diálogos se desarrollan en encuentros personales (cara a cara) con un promedio de tiempo de una hora y media. Se realiza la grabación de audio y posteriormente se somete a un proceso de transcripción literal, siguiendo un protocolo propuesto para tal fin (Anexo a la tesis doctoral) Ortega (2022). Se trata de un diálogo abierto donde se invita a los participantes a narrar sus historias de vida y relatar sus experiencias, en una conversación intrincada que da lugar al surgimiento de diferentes aspectos relacionados con los temas generadores (Escuela y Narcotráfico). El surgimiento de los temas generadores es aprovechado por el maestro investigador para lanzar una pregunta que movilice la reflexión; no se trata de un único interrogante, sino de cuestionamientos que se comparten para que el diálogo asuma un carácter de policromía de sentidos, ni de un monólogo, sino del compartir elementos propios de la experiencia de los participantes; en forma de relato reflexionan sobre aspectos vitales que les ha permitido estar siendo como miembros de la comunidad escolar.

A partir de la transcripción de las narraciones y con propósitos de síntesis se elaboran matrices de interpretación (Anexas a tesis doctoral: A, B, C, D, E, F, G, H, I) Ortega (2022). En cada matriz se identifican unidades de sentido, fragmentos de la conversación que guardan unidad de sentido y permiten identificar elementos semánticos relevantes y construir una interpretación primaria a través del surgimiento de ideas fuerza. Si bien se parte de tres categorías de análisis construidas a partir de la formulación del problema y la discusión teórica, las subcategorías emergen de la articulación, asociación y/o relacionamiento de las unidades de sentido y las ideas fuerza. Cada unidad de sentido de forma total o parcial, puede estar asociada con más de una categoría o subcategorías de análisis, por tanto, no son mutuamente excluyentes; es decir un mismo relato o narración puede coexistir en diferentes categorías, aunque no así la interpretación que surge o se construye de ella.

Finalmente se elabora una síntesis hermenéutica a partir de la triangulación entre las narraciones de los participantes, la interpretación del investigador y el diálogo con los autores (teorías). En el desarrollo de la triangulación es posible reconocer con mayor intensidad alguna de estas voces, pero siempre en un diálogo permanente, tal como se observa en la Tabla 2. que da cuenta de la estructura y elementos empleados en las matrices de interpretación.

Tabla 1:

Estructura de la matriz de interpretación

Categoría de análisis	Fuente	Unidad de sentido	Código Semántico	Idea fuerza	Sub-Categoría
Se construyen con base en el problema y la discusión teórica.	Codificación alfa-numérica.	Fragmento del diálogo o narración que guarda una unidad de sentido.	Se resaltan aspectos semánticos relevantes.	Interpretación primaria con base en la unidad de análisis y los elementos semánticos identificados.	Emergen de la articulación, asociación y/o relacionamiento de las ideas fuerza.
SÍNTESIS HERMENÉUTICA					
Se construye a partir de la triangulación de las diferentes voces: participantes, investigador y autores.					

Nota: En la fuente se identifica el participante y la ubicación dentro de la transcripción por línea continua. Fuente (Propia). Las Unidades de Sentido (Ortega, J. y Ortega L., 2022. Sin editar).

Discusión

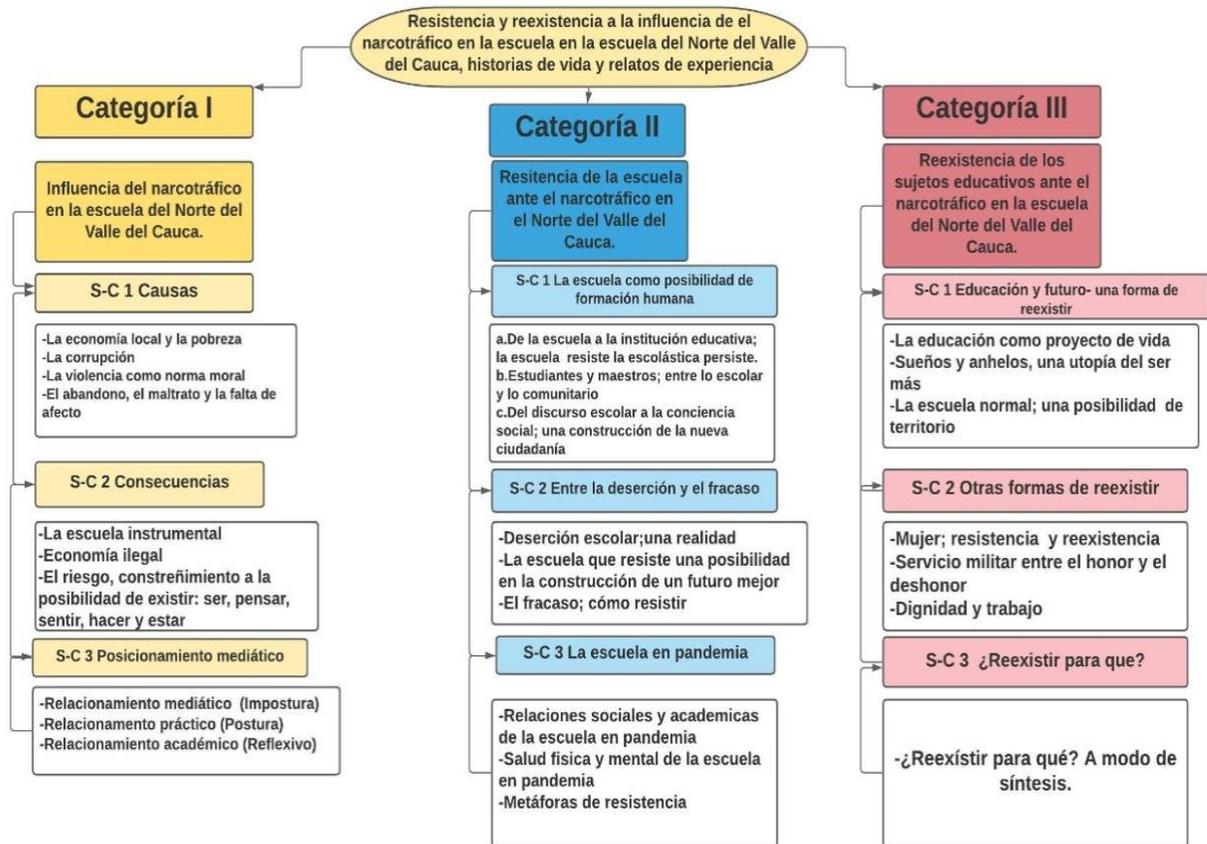
A continuación, se presentan los resultados de lo que se ha de llamar el primer momento de enunciación académica que da cuenta de los hallazgos sociales más relevantes de esta investigación Ortega (2022).

Para dar respuesta a dichos objetivos se parte de tres categorías y su desarrollo como se muestra en el diagrama de la figura 2.

- A. Influencia del narcotráfico en la escuela del norte del Valle del Cauca.
- B. Resistencia de la escuela ante el narcotráfico en el norte del Valle del Cauca.
- C. Reexistencia de los sujetos educativos ante el narcotráfico en la escuela del norte del Valle del Cauca.

La figura 2 muestra la síntesis de los resultados relacionados con cada una de las categorías.

Figura 2:
Diagrama de resultado.



Nota: Fuente propia

Discusión a manera de síntesis

En esta discusión de las Categorías y subcategorías⁹ se aborda la triangulación hermenéutica pluritópica a manera de síntesis, que manteniendo el rigor académico centra su interés en la fuerza vital de los resultados, su sentido, implicaciones, emociones, pero sobre todo posibilidades y esperanzas, dejando de manifiesto la extensión y complejidad del trabajo doctoral.

Primera categoría, influencia del narcotráfico en la escuela.

⁹ Para cada una de las Categorías y subcategorías presentamos una pequeña parte de la triangulación general a manera de síntesis, que acerque al lector a la hermenéutica pluritópica, dejando de manifiesto nuestra mea culpa no ya por la falta de motivación sino dado los límites propios de un artículo de investigación social, instando a complementar la lectura Ortega (2022).

Causas, consecuencias y tipos de relacionamiento sobre la influencia del narcotráfico en la escuela del norte del Valle del Cauca-Colombia.

Causas

1. La marginación y la pobreza extrema.

Al abordar las principales causas de la influencia del narcotráfico en la escuela desde el diálogo con los actores de la comunidad (Pensamiento fronterizo fuerte) Mignolo (2013), se remiten a las causas mismas del problema:

Allá al fondo está la puerta para salir al patio en donde está el lavadero, pues resulta que la situación económica, malísima eh, les cortaron la energía, les cortaron el agua y la niñita dejó de ir a la escuela (Relatora L17- 14-25).

2. La violencia como norma moral.

Cogerlo con un hijueputa rejo de siete cueros como me pegaban a mí un rejo de cuero y con siete puntas con un solo pringonaso hijueputa lo subían a uno hasta el cielo y volvía y lo bajaban al infierno (Relator A03-209-236).

Cruel realidad que explica los altos índices de violencia intrafamiliar expuestos con anterioridad por el informe (ASIS, 2019).

Puede decirse aquí como Molano (2017) “**Quise ensayar este enfoque. Dejar de tratar la violencia como una patología para verla desde adentro, desde el ojo y desde el corazón de sus protagonistas y de sus víctimas, que por lo demás siempre son los mismos**” (pp. 9-10). Buscando el tono, el lenguaje, el color, la tesitura de los relatos, al interior de los diálogos de las historias de vida Walsh (2015), libre de complejos anacrónicos y ataduras burocráticas, saltan de manera efervescente un cúmulo de experiencias con las cuales este padre de familia enuncia la violencia como una norma moral, que incluso apuntala en fragmentos disímiles de las escrituras sagradas de los cristianos, La Santa Biblia: “*la misma palabra de Dios dice ¿si uno quiere a los hijos los castiga!*” (Relator A03-209-236), en este sentido se puede decir que “la violencia fue una escuela política para el partido conservador ... y nosotros estábamos sinceramente orgullosos de lo que el partido hacía para mantener en el poder a la iglesia” (Molano, 2017: 22).

3. El abandono, el maltrato y la falta de afecto.

Todas estas causas permiten que el narcotráfico llegue a las comunidades menos favorecidas (los oprimidos) y se hospede incluso al interior de los centros educativos; escuelas y colegios de maneras campantes.

Consecuencias

4. La instrumentalización de la escuela (estado-narcotráfico).

5. Economía ilegal.

Los muchachos [explica una madre de familia] en el colegio ya lo venden y lo expenden, así como si fuera dar bananas o vender dulces y digamos que los cogimos y vamos a reportarlos, pero hay otros que están en ese mismo sistema (Relatora C09-243-260).

Uno de los docentes explica:

Ha llegado de diferentes maneras, la primera el consumo, alguien tiene que vender y eso es un negocio y eso produce y acecha la escuela, ese mercado es un mercado a largo, eso sí saben que es a largo plazo (Relator J25-320-327).

6. El riesgo y el constreñimiento a la posibilidad de existir, de ser, de pensar, de sentir, de hacer, y de estar en el territorio.

El sicario cuando la vio extendió el arma y la vio tan hermosa que bajó el arma y que seguramente reaccionó y que, si no era la vida de él o la de ella y entonces ahí si la asesinó, que era la hija de una maestra (Relator I21-241-246).

Todos estos actos llegan de algún modo hasta la escuela; en forma de noticia amarillista que enrarece el panorama escolar o como trágicas historias de vida.

7. Dichos actos se instalan en la escuela especialmente en forma de violencia escolar.
8. Otras consecuencias son: la exclusión y finalmente la muerte.

Mira allí en esa escuelita estudiaban niños, o sea uno decía bueno con diez años es para que estén en quinto y apenas estaban en tercero. Ese niño, uy un niño supremamente violento, grosero [prosigue la maestra normalista] ese niño vivía en Cali. Cuando mataron la mamá de él hacía seis meses atrás le habían matado el papá en Cali y cuáles fueron las consecuencias, ese niño se llenó de una violencia y quería como darle duro a todo el mundo, como no sé si era culpando a todo el mundo [y finalmente concluye esta madre de familia desde su triple rol] entró a trabajar allí en esa esquina allí donde arreglan motos, ahí lo vi trabajando y por allí por la Kennedy donde hacen como rejas, como puertas, como... Él trabajó ahí, él estaba trabajando ahí cuando lo mataron (Relatora L17-105-147).

Esta experiencia impactante deja claras otras consecuencias del narcotráfico en la escuela además de la violencia escolar ya mencionada, la exclusión y finalmente la trágica muerte “me tocó buscarlo en medio de toda esa podredumbre, en medio de todo ese olor, en medio de todo esos ojos que lo miraban a uno desde esa como idiotez que da la muerte” (Molano, 2017: 236), bien podría ser esta la queja de cualquier padre del norte del Valle del Cauca.

Tipos de relacionamiento.

1. Relacionamiento mediático (impostura)

Es relacionamiento que hace alusión al mundo de las novelas, el cine y la televisión, que se lucran con el problema del narcotráfico pero que desde este punto de vista poco o nada aportan en la solución.

2. Relacionamiento práctico (postura)

Es el que se da en las comunidades, el señor del pueblo (narco), con el cura del pueblo, y el comandante de estación, tomando café en la panadería del pueblo, discutiendo los asuntos prácticos: cómo reparar el acueducto, la calle se debe pavimentar y la escuela a la que le falta el techo. Por lo menos es una mirada más honesta.

3. Relacionamiento académico (Problematizador, Reflexivo, liberador)

La tercera mirada es la del relacionamiento académico la que propone en la presente investigación social.

Observando detenidamente lo descrito por el docente (J25), no solo el tema del narcotráfico sino otros temas relevantes para la comunidad educativa se encuentran ausentes de la reflexión escolar por ser considerados asuntos políticos, frente a los cuales el estado o agentes para estatales Jaramillo (2014), estigmatizan dichas discusiones e impiden que se lleven a cabo al interior de los centros educativos, generando: zozobra, temor y miedo por parte del cuerpo docente (Relator J25):

No es sólo ese tema, muchos temas más que están ausentes empezando porque tocar narcotráfico es tocar política y tocar política eso es casi que casi que vetado en las escuelas y vuelvo y le digo pues es un anuncio equivocado porque a la final eso debería hablarse fuertemente, decir bueno esto parece que, si es así o no es así, no como del punto de vista de hacer agitación política sino del punto de vista de darle elementos para que los muchachos piensen como ciudadanos (Relator J25-306-317).

Resistencias y re-existencias

Se supera la dicotomía pues cada vez que se resiste se empieza a existir de otra manera es decir a re-existir.

1. La escuela resiste, re-existe a partir del diálogo y la problematización del entorno escolar y comunitario.

Dicha mirada dialogante, liberadora y decolonial ha de ser crítica por excelencia, es decir problematizadora, parte de la unidad epocal hacia las situaciones límites donde se hayan los temas generadores, en busca del inédito viable Freire (2005) que en este caso lo constituyen las resistencias y re-existencias reconocidas en las historias de vida y los relatos de experiencia Walsh (2015)

2. Se resiste, re-existe cuando se persiguen los sueños (educando, padres, educadores y la comunidad educativa en general) y la felicidad: desde el amor a la vida, a la otredad, al servicio, desde el anhelo de ser más.
3. Se resiste, re-existe cuando se resignifican a los miembros de la comunidad escolar (opresor-oprimido, educando-educador, hijos-padres, ciudadanas-ciudadanos) de (cosas, recipientes, depositarios), en seres comprometidos con la formación (sujetos de saber, personas con derechos y deberes y humanos con dignidad).

Este trabajo doctoral resignifica las resistencias y las re-existencias de las prácticas cotidianas, íntimas e intersubjetivas donde se valoran a los sujetos en la posición y posesión del saber

Lo que es la escuela y el colegio: la tarea es ese despertar en ellos, primero la resistencia a cosas que no deben ser y segundo la esperanza que todas las cosas pueden cambiar (...) (Relator J25-611-613).

4. Se re-existe en el trabajo honesto “para sacar la familia adelante”.
5. Se resiste y re-existe no solo al narcotráfico, sino también: a la corrupción, al crimen, al homicidio, a la destrucción y al dinero fácil.

La escuela tiene que buscar la forma de que, así como el niño se adapte a la escuela, la escuela adapte muchas de las cosas que necesita él para poder desarrollarse como persona hoy, yo debo ir a la escuela a ser feliz (Relator J25-465-468).

Felicidad por fuera de la lógica de la acumulación, la cosificación, el capital, el poder que el narcotráfico y las falsas promesas que la modernidad prometen Duncan (2014), instalados desde otros modos que permiten resignificar la vida, el buen vivir, la vitalidad y el vivir en armonía en comunidad Dussel (2012).

6. Se resiste, re-existe con la lucha y la brega del día a día.

He luchado con mucha cosa, he tenido cuatro negocios incluso ahora, tuve uno de venta de ropa, tuve uno de venta de cosméticos, sí jajaja tuve uno que empecé con mi esposo de vender frutas, no nos dio resultado (Relatora P14-290-331).

Su mérito está en el trabajo, pero sobre todo en el propósito encausado por la esperanza de la re-existencia, y cuál puede ser sino el de apoyar a su familia, el de la fuga, el del escape a las tenebrosas garras del narcotráfico, es sacar la familia adelante .

Incluso estuve unos meses que yo decía: “No yo no quiero volver a emprender nada porque ya al cuarto negocio” y no, sin embargo, se me presentó lo del hospedaje y yo dije “pues hagámosle” (Relatora P14-290-331).

Voluntad inquebrantable, que permite a las clases populares, a los menos favorecidos, a los oprimidos, mantener su fe intacta, su esperanza Freire (2005) viva y su ser orgullosamente en resistencia, re-existencia Walsh (2013).

7. Resiste, re-existe la escuela cuando no sede el territorio (Espacio físico).

8. Resiste y existe de otra manera es decir re-existe cuando hace de sí, un territorio de pensamiento crítico, reflexivo, profundo, una educación vital, liberadora, que no se conforma con los intersticios del saber sino la escuela que sale al encuentro de él. No espera allá juiciosa y disciplinada, sino que provoca rupturas, grietas e incómoda el poder establecido.

9. Resiste, re-existe cuando invita a transformar la realidad.

10. Cuando anima, motiva y da voz a las nuevas ciudadanías; las de la marcha, la protesta, la discusión y la defensa de la vida (ética de la vida. Ortega, 2022).

11. Se resiste, re-existe en el ejemplo.

Resiste la escuela; cuando no cede el espacio físico, pues copa todo el territorio. Dónde ir que no exista una escuela, hasta los lugares más recónditos e inimaginados: selvas, bosque, llanos, valles e incluso desiertos, como en la Alta Guajira colombiana, pero también resiste cuando hace de sí, un territorio de pensamiento, de crítica, de reflexión, una educación de la vida, de la libertad, que no se conforma con los intersticios del saber sino la escuela que sale al encuentro,

Les he vendido mucho la idea de que ellos tienen que estar mirando su realidad y que la pueden transformar esa es la palabra, usted mira esto y si a usted no le gusta lo puede cambiar (Relator J25- 425-430).

Así celebra las nuevas ciudadanías, las ánima, las motiva, les da voz; las de la marcha, la protesta, la discusión, la defensa de la vida, de la naturaleza de la cual hacen parte es, decir la defensa de la humanidad misma que es praxis de libertad Freire (2005).

12. El maestro resiste y re-existe cuando se deja cautivar por la vida, por la estética, la belleza y el amor, para los antiguos griegos: lo bueno, lo bello y lo verdadero, lo cual se puede sintetizar mejor en la vida, toda educación liberadora, pertenece a la ética de la vida Dussel (2002), pero sobre todo es un acto de amor,
Acabe con ese Amazonas a ver qué va a pasar, pero la gente eso tumban palos y eso no pasa nada ... queda pendiente una discusión bien brava, porque esos palos no son suyos, son de la humanidad (Relator J25-670-677).

Queda de manifiesto que lo que está en riesgo es la existencia misma del ser humano eso que atisbamos a llamar humanidad y que hoy como nunca puede desaparecer de la faz de la tierra De Sousa Santos (2010).

13. Se resiste, re-existe en el respeto: no se educa para que sean alguien en la vida, ya son seres valiosos, maravillosos e invaluable que en el mundo y con el mundo se forman mutuamente.
14. La escuela resiste, re-existe cuando construye en equipo y en diálogo.
15. La escuela resiste, re-existe cuando acompaña los sueños de un proyecto vital en: la humildad, la fe, el amor, la esperanza y el compromiso de ser más.

Re-existe la escuela con la humildad, pero también con la fe que deviene de la esperanza indudable por el factor humano: en este sentido la escuela también re-existe cuando escucha, transgrede, irrumpe, cuestiona, dialoga y pone en tensión viejos paradigmas de la educación tradicional; pasar del descubrimiento de América a la invasión del Abya Yala, del currículo al vitaécum, de la evaluación a la valoración; de los estándares básicos de competencia, la calidad educativa y otros, a las habilidades y destrezas múltiples, las inteligencias múltiples, la interculturalidad y la transmodernidad Dussel (2005).

En la construcción de un proyecto vital donde prime; el gusto, la sorpresa y el descubrimiento; **no solo donde el educando se pone al nivel del niño, sino cuando lo nombra como sujeto de saber y lo acompaña a otro nivel de su propia existencia, entonces este se queda en la escuela, en el amor a lo vital, en lo genuino y lo fundamental como una oportunidad, una posibilidad de vida.**

Estaba previsto que la ciudad de los espejos (o los espejismos) sería arrancada por el viento y desterrada de la memoria de los hombres en el instante en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos y que todo lo escrito en ellos era irreplicable desde siempre y para siempre porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra. Gabriel García Márquez (1927-2014).

Para que las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan una segunda oportunidad sobre la tierra...

Figura 3:



Nota: Fuente propia.

Referencias

- Arias Cardona, Ana María, y Alvarado Salgado, Sara Victoria (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2),171-181. [fecha de Consulta 4 de Abril de 2021]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- ASIS (2019). *Análisis de Situación de Salud 2018 con Modelo de los Determinantes Sociales de Salud*. Roldanillo-Colombia: Secretaría Departamental de Salud del Valle del Cauca, Dirección Local de Salud Municipal de Roldanillo. Grupo ASIS.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Duncan, G. (2014). *Más que plata o plomo: el poder político del narcotráfico en Colombia y México*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial. S.A.
- Dussel, E. (2012). *Lección de Antropología filosofía para una de-strucción de la historia de la ética, obras selectas 3*. Buenos Aires. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2002). “Lo político” en Levinas, hacia una filosofía política crítica. *Revista de filosofía*. 6 (3), julio – diciembre. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad; Interpretación desde la filosofía de la liberación*. Ciudad de México: UAM-Iz.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A.
- González, J.M. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Revista Cuestión Pedagógica*, 19, 207-232. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García Márquez, G. (1927-2014). *Cien años de soledad*. Premio Nobel de Literatura (1982).
- Jaramillo, J. M. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mejía, M., Cendales, L., Buitrago, L.E. y Muñoz, J. (2019). *Educación popular desde los territorios; Experiencias y reflexiones*. Panamá: CEAAL.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal S.A.
- Molano, A. (2017). *Los años del tropel*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ortega, J. (2022). *Resistencia y reexistencia a la influencia del narcotráfico en la escuela del Norte del Valle del Cauca; Historias de vida y relatos de experiencia*. Tesis de Doctor en Educación. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales, Cali-Colombia
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>
- Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos, Quito: Editorial Abya – Yala.
- Walsh, C y García. J (2015) *Memoria colectiva, escritura y estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatorianas*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Acerca de los/as autores/as

Claudia del Pilar Vélez De La Calle

Investigadora académica; Estudios posdoctorales en Educación- Ciencias Sociales e interculturalidad. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Experta en gestión y procesos de calidad y autoevaluación en educación superior. Prospectiva en Centros de Pensamiento Socioeducativos.

José David Ortega Correal

Doctor en Educación de la Universidad San Buenaventura- Cali (Colombia). Grupo de Investigación de Estudios Interculturales en la línea de pensamiento Pedagógico Latino Americano de la Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia.

**Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” –
problematizando a dicotomia entre fato e imaginação**

**Conversaciones sobre redes educativas con “piel en carne viva” –
problematizando la dicotomía entre hecho e imaginación**

**Conversations in educational networks with “raw skin” –
problematicizing the dichotomy between fact and imagination**

 Leonardo Rangel¹

 Sueli Lago Pinheiro²

 Marcia Costa Rodrigues³

Resumo: O objetivo, neste ensaio, é ressaltar os movimentos singulares a partir das pesquisas com os cotidianos e apresentar outros modos de “*sentirperceberimaginarpensar*” no/do/com (o) mundo. Optou-se por conversas com os/as autores/as para evidenciar que os movimentos de formação acontecem nas redes que compõem os diversos cotidianos, não no sujeito, nem no objeto, mas nas relações em devires.

Palavras-chave: Imaginação. Autismo. Redes educativas. Pesquisas com os cotidianos.

Resumen: El objetivo de este ensayo es resaltar los movimientos singulares basados en la investigación de la vida cotidiana y presentar otras formas de “sentir, percibir, imaginar, pensar” en/de/con (el) mundo. Optamos por conversaciones con los autores para resaltar que los movimientos de formación se dan en las redes que componen las diferentes vidas cotidianas, no en el sujeto, ni en el objeto, sino en las relaciones en el devenir.

Palabras clave: Imaginación. Autismo. Redes educativas. Investigación sobre la vida cotidiana.

Abstract: The aim, in this essay, is to highlight the singular movements based on research on everyday life and present other ways of “feeling, perceiving, imagining, thinking” in/of/with (the) world. We chose conversations with the authors to highlight that the formative movements take place in the networks that make up diverse everyday life, not in the subject, nor in the object, but in the relationships in the becomings.

Keywords: Imagination. Autism. Educational networks. Research on everyday life.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA), Brasil; email: leonardorangellrreis@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; email: sbonfimlago@gmail.com

³ Gerente de Cultura do SESC – Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional, Brasil; email: marcia.rodrigues.rio@gmail.com

Recepción: 18/diciembre/2023

Aceptación: 08/marzo/2024

Forma de citar: Rangel, L., Lago, S. y Costa, M. (2024). Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” – problematizando a dicotomia entre fato e imaginação. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 126-148.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” – problematizando a dicotomia entre fato e imaginação

Introdução

Como educar sem impor o corte dicotômico que fragmenta a experiência entre realidade e imaginação, como se tratasse de coisas opostas, colocando os sonhos como alvos inatingíveis, como fenômenos que podem ser fabulados, mas não podem ser vividos como parte do real? Como fazer para que a imaginação, em vez de ser compreendida como negação da realidade, seja vivida como possibilidades de movimentos do real? Enfim, a imaginação como sonhos que se podem viver!

Neste texto, não pretendemos versar sobre as questões da educação inclusiva no bojo das discussões engendradas pelos movimentos de luta das pessoas com deficiência, em especial as pessoas com o espectro autista. Contudo, gostaríamos de ressaltar que entendemos a força e a importância dessas lutas para a garantia de direitos de todas, todos e todes e a criação e a efetivação de políticas públicas voltadas a essa população. A partir das pesquisas com os cotidianos, entendemos que há movimentos singulares que acontecem todos os dias. Nosso texto visa, justamente, ressaltar a importância desses movimentos singulares. Compreendemos que o pessoal também é uma questão política e, por isso, nos interessa vislumbrar outras perspectivas de narrativas, outros modos de “*sentirfazerpensar*” no/do/com (o) mundo.

Desse modo, pretendemos, por meio da metodologia do ensaio como conversa, explicitar argumentos que apontam para a afirmação cotidiana de que os movimentos de formação acontecem nos fluxos e nas redes que compõem os diversos cotidianos. Então, fazemos, entre outras ações, o uso dos textos no diálogo com as autoras e os autores. As conversas como ensaio não aspiram criar imagens estáveis de nós mesmos, nem dos outros, porque aceitam o movimento do devir como maior do que qualquer pretensão de estabilização. Elas impõem, portanto, “outras possibilidades de compreensão dos cotidianos praticados, não mais reduzidos a lugares da mesmidade/repetição” (Ferraço y Alves, 2018: 46).

É importante não realizarmos uma delimitação antropológica do outro. Em vez disso, seria interessante concebermos os outros como forças que nos afetam e nos formam em redes, com as quais podemos interagir, de variados modos. Para um bom começo de conversa, vamos falar do encontro que um dos autores teve com um menino autista que vamos chamar pelo pseudônimo de Ícaro.

Dançando com dragões – realidade e imaginação

Ícaro vive em uma instituição que abriga pessoas com deficiências físicas e mentais. Pessoas que foram abandonadas pelas famílias e pelo Estado. Ele convive com pessoas de várias gerações, mas os/as autistas são os/as únicos/as que costumam ficar isolados/as em um anexo específico, por questões de segurança, porque já houve caso de um autista que acabou morrendo, ao caminhar pela área externa do abrigo, transpassar os limites da instituição e ir parar em um local cheio de mata e com uma lagoa.

Em uma das visitas ao abrigo, um dos autores se deparou com Ícaro e o seu dragão. Estavam presentes no local umas oito pessoas, quatro crianças com autismo, dentre elas Ícaro, e quatro estudantes estagiários/as em Psicologia. Quando esses/as estudantes se aproximaram das crianças, Ícaro começou a apontar e a gritar em relação ao dragão que se encontrava no teto de uma casa adjacente à casa em que ele se encontrava. Foi aí que um dos autores teve a ideia de se aproximar dele e começar a interagir com ele e o seu dragão. A confiança estabelecida se desdobrou, em curto espaço de tempo, ao ponto de Ícaro pedir ao estagiário que tocasse nele, mais precisamente, em uma suposta ferida causada por outro membro da equipe do Lar que acolhe pessoas com deficiência física e intelectual em Salvador – Bahia (BA) que estava presente. O outro estagiário, contudo, não conseguiu escutar os apelos de Ícaro para se agenciar com o seu dragão.

O dragão de Ícaro pode nos levar a vários caminhos. Neste texto, todavia, estamos interessados/as em compreender, por meio do auxílio das pesquisas com os cotidianos, como o encontro com Ícaro e seu dragão aponta para encontros com os processos educativos, mostrando para onde eles costumam nos levar e os compromissos criados com os processos de fabulações. Dessa maneira, perguntamo-nos: trata-se de tomar o dragão como uma fabulação que se inscreve no real, e, portanto, pode ser seguida; ou se trata de afirmar uma imaginação que se opõe ao real, e, desse modo, só pode ser sentida como sonho que não pode ser vivido?

Para compor este texto, vamos trazer a ideia de fabulações na potência do falso, que questiona a dicotomização de real e sensível na experiência humana, em seu plano de imanência, sendo o real o plano das ideias, e o sensível o mundo das aparências, relações criadas inicialmente pelas filosofias socráticas e platônicas e apropriadas pela modernidade. Nietzsche condena essa dicotomização, respondendo a intenções morais, sejam pelas ações políticas ou religiosas, ao passo que essa dicotomia entre real e sensível aniquila os sentidos, tornando a vida humana inútil. Assim,

Quando Nietzsche nos propõe levar esse niilismo à radicalidade, não almeja que permaneçamos na falta de perspectiva, mas que sejamos capazes de perceber o mundo e a nós mesmos para além dessa dicotomia entre sensível e real, para que

possamos romper com essa busca de uma verdade preexistente como uma busca moral. A filosofia nietzschiana se apresenta como a destruição desse mundo real/verdadeiro, que é idealizado e inalcançável (Mendonça et al., 2020: 1629).

Para compreendermos essa noção de real, trazemos Deleuze (2005), que, tendo Nietzsche como seu personagem conceitual, na relação entre real e virtual, chama nossa atenção para a ideia de potência do falso, como uma potência do desejo ou da vontade. O autor evidencia o cinema, na sua potência imagética e imaginária, como máquina de agenciamentos que, em suas fabulações, cria realidades ficcionais.

Nesse sentido, tomamos a potência do falso, ou a fabulação, como criação de realidades ficcionais, não como sinônimo de mentira, mas como criação de enredos que se tramam em nossas redes educativas. Histórias que tecemos cotidianamente e somos tramados/as por elas. Formamo-nos e transformamo-nos com nossas fabulações, na potência da vontade de perceber e criar outras realidades possíveis. Ao reconhecermos as possibilidades de outras realidades, reconhecemos a existência de outros/as, como legítimos/as outros/as (Maturana, 2002). “*Sentirperceberimaginarpensar*” o/a Outro/a como legítimo em suas diferenças e singularidades é recuperar a vitalidade da emoção, que se expressa na noção de amor. Maturana (2002) nos diz:

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (p. 23).

O real tem seus limites, seus contornos estruturados sob uma estética da norma ou um padrão de controle institucionalizado, hegemonicamente aceito. A imaginação vai além, rompe as fronteiras do condicionado e da ideia de transcendência. A imaginação seria um convite ao brincar – no seu “faz de conta”, ou num *finje que...*, ou brincar de *nós* mesmos na potência do falso, na experiência do viver... Inspirados/as por essa ideia de imaginação que “*sentimospercebemosimaginamospensamos*” as fabulações, nessa noção da potência da brincadeira (Toja, 2021), não como uma transgressão a Deleuze, mas como uma atualização ao nos aproximarmos do “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” das crianças.

Na potência da brincadeira, a criança, na sua ação brincante, imagina e realiza, em suas ficções, verdades sensíveis. Cria, desse modo, realidades possíveis na ação do brincar em seu presente. Não há mentiras, mas aberturas do mundo sensível aos sonhos, às inspirações, às utopias, às incertezas, às fantasias.

Acerca da potência do brincar, Toja (2021) nos mostra como a imaginação humana é carregada de astúcias e táticas. Nelas se revelam a potência *bricoler* do artesão, da alquimia transformadora e mágica. Faz parte da magia criar dragões sobre telhados, caminhar de mãos dadas com eles, confidenciar segredos... (Figura 1). Criar existências possíveis que escapem da dicotomia entre real e imaginação que as ciências, ainda impregnadas dos conceitos segregadores da modernidade, insistem em aplicar para explicar os fenômenos e os movimentos da vida. Imaginar é um exercício de alteridade. Nessa experimentação em seu plano de imanência, percebemos a poética, a estética, a política e a ética nos/dos/com (os) encontros como possibilidades que se abrem ao mundo com os outros.

Figura 1

Ilustração do livro “Voando com meu melhor amigo”



Nota: Imagem extraída de Gamei: O cantinho dos seus livros digitais!. Recuperada em 12 de novembro de 2023 de <https://gamei.com.br/shop/livros-infantis/voando-com-meu-melhor-amigo-as-aventuras-do-menino-e-do-dragao/>

No texto *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem*, Ingold (2012) nos apresenta uma interessante versão acerca da moderna divisão entre sonho e realidade, que pode nos auxiliar a compreender melhor a importância da imaginação. Na introdução do referido texto, o autor afirma que a perspectiva epistemológica de Francis Bacon possui um sentido contemporâneo porque a ciência, ainda hoje, mesmo com todas as críticas ao modelo mecanicista, continua a basear a sua legitimidade no expediente aos dados e à quantificação. Os dados observáveis são, para Bacon, os únicos capazes de nos revelar os contornos do real.

Se confiarmos em nossa mente como organizadora dos dados sensíveis, estaremos longe de conhecer as coisas verdadeiramente, quer por suas deformações, tanto inatas quanto adquiridas “pelo doutrinamento”, quer por sua capacidade imaginativa. Para Ingold (2012), “Bacon acusava as formas tradicionais de conhecimento que continuamente misturavam a realidade do mundo com suas configurações na mente dos homens” (p. 15). E grande parte das ciências, especialmente aquelas que tratam da dimensão individual e coletiva dos processos mentais, como a Psicologia e a antropologia, respectivamente, ainda continuam a seguir o projeto baconiano. Tal fato porque, sobretudo para Bacon, se tratava de se desfazer

dos embaraços da mente a ponto de deixá-la próxima do espelho perfeito, capaz de refletir as formas autênticas das coisas, recorrendo-se aos fatos, às experiências. O autor continua:

Se os antropólogos se ocupam da análise comparada dos mundos imaginários, os psicólogos buscam o estudo dos mecanismos supostamente universais que governam essa construção. Todos concordam que os domínios da realidade e da imaginação não devem ser confundidos, pois a própria autoridade da ciência depende da sua promessa de revelar, por trás das ficções caseiras que a imaginação pinta aos nossos olhos, os fatos que realmente estão no mundo. (Ingold, 2012: 16)

Então, ao longo de todo o texto, o autor tenta mostrar, por meio de exemplos filológicos e etnográficos, como o projeto de Bacon teve consequências duradouras para a vida e o habitar humano: “liberando a imaginação de suas amarras terrenas e fazendo-as flutuar como uma miragem sobre a estrada que trilhamos em nossa vida material” (Ingold, 2012: 16). Em outros termos, diz respeito ao exercício de fazer com que a imaginação deixasse de ser parte da nossa relação direta com o mundo e com outros seres, e passasse a ser um sonho que sonhamos quando, temporariamente, suspendemos nossa relação direta com a realidade.

Foi assim que a imaginação deixou de fazer parte da nossa relação com o mundo, em que as fabulações eram parte das relações de saber que estabelecemos com ele, e passou a ser um fenômeno que sonhamos individualmente e que não nos conta nada mais além das nossas “idiossincrasias cartesianas”. Por isso, costumamos acordar como uma pessoa que teve um pesadelo no meio da noite com a expressão “não se preocupe, foi só um sonho”. “Assim, a fronteira entre o fato e a fantasmagoria, que tinha sido colocada em dúvida no momento de acordar, é imediatamente restaurada” (Ingold, 2012: 17).

Para Ingold (2012), o motivo de tal mudança é explicado, no início do referido artigo, de modo exclusivamente epistemológico, como uma transformação que aconteceu no âmbito da ciência. Isso foi possível porque, para quem vive em sociedades em que a autoridade do conhecimento científico reina de forma quase suprema, é difícil questionar a divisão entre realidade e imaginação como se essas dissessem respeito a dois domínios distintos e independentes (Ingold, 2012).

É importante ressaltarmos, porém, como faz o historiador da cognição David Olson (1997), que a mudança não aconteceu somente no âmbito das ciências, mas também esteve presente e teve impactos na economia, na política, na religião, na arte etc. Seja como for, a referida divisão entre realidade e imaginação, ressaltada pelos dois autores, foi uma característica do projeto modernizador que tomou a escrita como modelo de autovalorização e avaliação, e de depreciação de outros povos que não a possuíam. Aliás, é por isso que as habilidades mais valorizadas, para os grupos mais modernizados, são a capacidade de usar textos escritos e o domínio da leitura e da escrita (Olson, 1997).

Não há dúvidas de que tal projeto impôs a ubiquidade da escrita como característica importante, já que “quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples compromissos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada” (p. 17). É por isso, também, que os currículos escolares costumam atribuir grande importância aos processos de ler, escrever e calcular. Ocorre, portanto, que “a função primária da escola [seja] ensinar os ‘conhecimentos fundamentais’ – ler, escrever e calcular – e todos os três requerem competências em um sistema de notação” (p. 17).

Ingold (2012) nos conta a história de um monge medieval que viu um dragão. O objetivo dele é o de apontar como a imaginação era compreendida de modo bastante distinto na Idade Média, quando não se tinha a intromissão do exagerado corte dicotômico entre ela e a realidade. Ingold (2012) retira essa história de *A vida de São Benedito de Núrsia*, livro escrito por Gregório em 594 d.C., que conta a história de um monge insatisfeito com sua vida no monastério e que se encontrou com um dragão. O citado monge era irrequieto e parecia querer escapar da clausura do mosteiro. Cansado das suas lamentações, o prestigioso São Benedito resolveu mandá-lo embora do mosteiro. Contudo, assim que o monge, que obedece ao comando de Benedito, pôs os pés para fora do monastério, ele se encontrou com o dragão bem na sua frente, como que impedindo seu caminho. “Tremendo de medo e convencido de que o dragão estava prestes a devorá-lo, o monge chamou aos gritos seus irmãos pedindo ajuda” (Ingold, 2012: 18). Seus colegas correram e levaram seu irmão para dentro do monastério, mas eles não conseguiram ver nenhum dragão. “Depois desse dia ele nunca mais se perdeu, nem pensou em se desviar de seu caminho” (p. 18).

Para nós, facilmente envolvidos e envolvidas com as narrativas modernas, especialmente com o projeto baconiano, há uma tendência a compreender a vivência do monge como uma espécie de delírio, porque nela a experiência acontece por meio do enfraquecimento da “necessária” fronteira que separa o sonho da realidade – ensinada às crianças desde muito cedo nas escolas modernas –, e, com isso, acaba-se por fabular ao ponto de se “perder” e inundar o “real” com suas idiossincrasias (com sonhos que se tornaram fenômenos privados). Acontece que Ingold (2012), inspirado em suas experiências etnográficas, consegue nos contar uma narrativa completamente diferente.

O autor explica a manifestação do dragão pelas técnicas corporais que eram “*aprendidas ensinadas*” nos monastérios da Idade Média, por meio de exercícios de alta concentração e disciplina, porque, nas várias e rigorosas disciplinas da mente e do corpo, também se passava por treinamentos com histórias e figuras de dragões e outros monstros, utilizados para instaurar o medo nos neófitos, “para que eles pudessem reverenciar esse medo, reconhecer as suas manifestações e – por meio de um regime de exercícios mental e corporal – superá-lo” (Ingold, 2012: 19). Dessa maneira, o autor aponta que o dragão é a configuração “palpável” do medo. O sentimento é materializado de acordo com técnicas do corpo, que não separa o “imaginável” do “palpável”: o dragão é tão palpável quanto o medo

e quanto uma rocha, apontando para as travessias e tessituras do caminhar processual que não se realiza a partir de nenhum esquema representativo. Desse modo, “na ontologia medieval, o dragão existe, assim como o medo existe. Não como um elemento do mundo natural, mas como um fenômeno da experiência” (p. 19).

Então, caminhar com dragões é caminhar com “formas externas da experiência humana incorporadas e vividas no espaço da ruptura entre o Céu e o Inferno” (Ingold, 2012: 19), porque, para os monges medievais da tradição monástica, o saber dependia do ver, ambos seguiam os fluxos e movimentos da vida. Então, Ingold (2012) conclui que “o pensador medieval, resumindo, era um andarilho, alguém que caminhava e que viajava” (p. 20), vivenciando suas experiências de modo entrelaçados, numa tessitura do sensível que criava imaginações e pensamentos, ou melhor, criava modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” entrelaçados. Dessa maneira, as imagens são criadas em encontros encarnados, consistindo em presenças que se atualizam por meio de encontros com as multiplicidades virtuais que estão no cosmos. Então, podemos afirmar que imaginário e atenção se cruzam e se alimentam.

Em um outro artigo, intitulado *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*, Ingold (2015) propõe uma analogia entre o dédalo e o labirinto, ao analisar a educação do ponto de vista do acúmulo de conteúdos, o que o autor compreende como necessidade de “saber muito sobre as coisas”. De acordo com esse modo de educar, para Ingold (2015), a aprendizagem passa a referir-se muito mais em relação ao que já se encontra estabelecido, sobre as tramas ossificadas do próprio conhecimento, que se impõem sobre a experiência – possibilidade das vivências da própria coisa em si –, o que torna o aprender uma experiência pautada nos moldes da perspectiva cartesiana e solipsista do saber intelectual e subjetivista, como se esta consistisse em um projeto interno, em que o sujeito é remetido para “dentro” dele mesmo, em detrimento das experiências possíveis que podem ser realizadas com o “fora” (com o entorno), que Ingold (2015) prefere chamar de “ambiente”.

Para Ingold (2015), no entanto, há outros modos de educar que nos levam para fora. Essa educação é mais próxima da sua variante latina *educere*, que significa “levar os novíços para o mundo lá fora” (p. 23), de *ex* (fora) + *ducere* (levar). O autor relaciona esse educar com os modos de caminhar pelo labirinto, pois este não reforça a questão da escolha, antes, centra-se em “seguir a trilha” (p. 23), o que exige atenção. A proposta é a de que a educação da atenção se preocupe mais com o caminhar, com os processos, do que com as intenções. Ele nos alerta para que estejamos mais atentos ao próprio ato de caminhar, como abertura para o mundo, um modo de estar mais presente no presente, como afirma Masschelein (2008: 42). Isso implica, como diz Merleau-Ponty (1984), estar exposto ao caos das sensações, emaranhado em uma espécie de ontologia do sensível.

Então, não há pontos de partida fixos, não há formulações já prontas, há sempre abertura de um ser que se expõe para os acontecimentos e volta sua atenção para o

aparecimento das coisas. “O aparecer de uma coisa equivale à sua emergência, e testemunhar esse aparecimento é comparecer ao seu nascimento” (Ingold, 2015: 29). Ingold entende essa exposição como imaginação. Imaginar é fazer brotar, fazer aparecer algo, não como uma formulação abstrata, mental, lógica, mas como presença atenta que assiste à sua gestação, que está ali, no seu nascimento.

Contrariamente a tudo que nos foi legado pela modernidade, a imaginação não é uma representação mental ou uma construção abstrata prévia da realidade que só irá se “materializar” posteriormente. Antes, consiste mais em um estar livre para experienciar as coisas em seu fazer-se aparecer. Assim,

Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos. Como dizemos coloquialmente, a propensão da imaginação é para vagar, buscar um caminho à frente, e não seguir uma sequência de passos rumo a um fim preestabelecido. Nesse sentido, a imaginação é o impulso generativo de uma vida que é perpetuamente impelida pela esperança, promessa e expectativa da sua continuação. (Ingold, 2015: 30).

Citando Deleuze, Ingold (2015) põe sob o crivo da suspeita o que chamamos de real. Ele afirma que, para Deleuze, a vida é feita de virtuais, e que o real é sempre um “caminho de atualização” (Ingold, 2015: 30), posto sob um fundo de inacabamento e ambivalências. Portanto, a vida “tampouco pode ser reconstruída como um *curriculum vitae*, através do arrolamento de certos marcos fixados ao longo de uma rota já percorrida” (p. 30).

Para Ingold (2015), a vida é imanente, labiríntica e não transcendente como a tradição da filosofia ocidental defendeu. Estamos sempre assentados/as entre extremos. Por um lado, temos o plano da imaginação, da virtualidade, que se situa no aparecimento das coisas, na sua geração; por outro lado, temos o plano da percepção, que pressupõe que o mundo já está aí, que as coisas se oferecem para aparecer. Nesse sentido, o autor afirma que estamos sempre imersos/as em um mundo em que ora estamos preparados/as e, ao mesmo tempo, despreparados/as “para o que vem a frente” (p. 31).

Ingold (2015) afirma também que o mais comum é entender os seres humanos como seres intencionais, ou seja, agentes, pessoas que são capazes de julgar antes de agir. Para o autor, isso significa estar dentro do *dédalo* ou de um modo de educar cartesiano que nos leva cada vez mais para “dentro”, nos isolando do mundo e dos outros. Nesse sentido, a proposta do autor é transgredir essa posição. É preciso seguir os fluxos e não aceitar uma mente dominante que impõe sua soberania sobre os outros movimentos dos corpos. Desse modo, na educação como caminhada, como processo, “na frente vai uma imaginação que sente o caminho adiante, tentando passar por um mundo ainda não formado, trazendo a reboque uma

percepção já educada nos modos do mundo e habilidosa na observação e reação às suas propiciações” (p. 32). Portanto, a vida não pode ser subserviente à agência, mas é a agência que é subordinada e imanente aos fluxos do devir-vida.

E assim Ícaro, justificado “baconianamente” pelo seu espectro autista, anuncia, com seu dragão, a existência de outras lógicas que ultrapassam os modos padronizados de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” o mundo e que, muitas vezes, são tidas como ameaça às regras e aos controles institucionais da modernidade. Como aconteceu com Raymundo, menino também diagnosticado com espectro autista, que transformou o cotidiano de uma escola, nas memórias de outra autora deste trabalho.

Era uma escola privada de Educação Infantil, do 1º segmento do Ensino Fundamental, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Raymundo chegou em 1984, quando pouco se ouvia falar acerca do autismo; os diagnósticos eram raros. Foi na convivência cotidiana que descobrimos as características do espectro, suas dificuldades e, também, seus modos específicos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*”. Todos, todas e todes que trabalhavam na escola se apaixonaram por Raymundo. Foram dias animados, inesperados, às vezes muito difíceis, mas de muitas “*aprendizagensensinos*”. Importante destacarmos que era uma escola pequena, com uma proposta político-pedagógica “construtivista”, considerada experimental por muitos/as, mas que, de fato, pode experienciar e criar muitas “*aprendizagensensinos*” interessantes com seus/suas estudantes.

Logo que percebemos que Raymundo tinha um modo de ser diferente, pois não se submetia às “nossas regras” nem aos espaços-tempos que escolhíamos para ele, combinamos que ele poderia transitar livremente pela escola e que todos/as, gestores/as, professores/as e funcionários/as, cuidariam dele, quando necessário. Muito rápido e observador, Raymundo percorria as salas de aula, dava pulinhos, emitia sons ou puxava alguém pelo braço quando precisava de algo. Sua professora de vez em quando o procurava e aparecia nesses momentos para saber onde estava e o que estava fazendo. Ele não falava, apesar de ter 6 anos de idade, mas se expressava muito por meio de sons, movimentos e gestos. Isso nos ensinava que a comunicação com ele tinha de ser ampliada e não apenas focada no verbo. Voltaremos a falar sobre isso em outro momento do texto.

Por intermédio da comunicação e da convivência, passamos a compreender suas linguagens, suas emoções, seus medos e seus desejos. E ele os nossos. Raymundo pegava a coordenadora pelo braço e a levava para a sala dela em busca de biscoitos *cream cracker* – ele sabia que estavam na gaveta da sua mesa de trabalho. Um dia sua professora entrou aos prantos na direção porque ele a levou para o portão da escola para que ela “fosse embora”.

Raymundo entrou na minha vida em 1984. Minha primeira turma na escola! (...). Ele tinha características mais corporais, falava com o corpo, ele nos solicitava

corporalmente. Não falava verbalmente, mas se expressava totalmente por meio do corpo. Nos puxando pelo braço quando queria algo, fazia gestos com os braços quando estava feliz ou mais agitado. Não gostava de barulho, mas amava a música de parabéns e, para a felicidade ser completa, era acompanhada de gelatina de morango! Aí sim, pulava, movimentando seus braços, na maior felicidade! Bonito de ver, bonito de observar. Aliás, a observação me acompanhou durante todo o tempo em que estive com ele. Aprendemos juntos a nos conhecer, a saber o que o agradava, saber seus limites e potencializar o que nos apresentava. Nunca esqueço o dia que falou o meu nome e a palavra gelatina! Saí chorando pela escola! E as crianças da turma numa festa só: “Ele falou seu nome!”. Mas teve um dia que ele me puxou e queria me colocar para fora da escola! Literalmente! E a diretora me orientou a sair e vermos a reação dele. Eu chorava horrores, pois achava que ele estava me dispensando. Que não me queria mais por perto. Sinto um aperto no coração, só de lembrar desse momento. Ah, ele amava água. Quando estávamos na sala ou no pátio e percebíamos que ele não estava, era só ir no banheiro que estava dentro da pia “se banhando”. Com isso, nos dias mais quentes, sempre propunha um banho de mangueira! Difícil era tirá-lo dali (...). O dia que ele saiu da escola foi muito triste. A família mudou-se para São Paulo. (Marcia Penna, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental)⁴

Raymundo exigia muita atenção e dedicação, como todas as crianças e adolescentes têm direito, mas o que nem sempre é possível acontecer, considerando a realidade da maioria das escolas, com muitos/as estudantes nas salas e um currículo disciplinar, conteudista, extenso e pesado. Ao conseguirmos entendê-lo e buscarmos uma relação respeitosa, tudo ficou mais leve. Ele era uma criança feliz e nossos dias eram carregados de surpresas. Tinha frustração, tinha choro, tinha não-saber-o-que-fazer diante do desconhecido, mas as conquistas foram muitas. E o melhor aprendizado foi o desejo de cuidar e aprender a se relacionar com o Outro, incluindo um dragão, como aconteceu na história de Ícaro. São encontros encarnados, presenças que se atualizam por meio de algum tipo de contato com os virtuais que nos cercam. Nos movimentos de luta das pessoas com deficiência, esta é uma briga recorrente: o respeito às diferenças e o acesso igualitário aos serviços de qualidade para a população desde a primeira infância até a idade adulta.⁵

⁴ Conversa concedida por WhatsApp em 26 de setembro de 2023, como parte da pesquisa para compor este trabalho.

⁵ Pesquisa realizada no site ama.org.br, em 29 de setembro de 2023.

Carne viva, sons, gestos, palavras e outros modos de sentir nas pesquisas com os cotidianos

Vamos prosseguir nossas fabulações a partir da apresentação do caso de Lucy Blackman:

A australiana Lucy Blackman, autista não falante, manifesta isolamento autístico, mutismo autístico, comportamentos bizarros, perturbações sensoriais, alterações da linguagem, presença de estereotípias, comportamentos bizarros, gosto por *sameness* (mesmice), dificuldades sociais severas, dificuldade de compreensão da linguagem verbal e não verbal, vivência do mundo como caótico, severa dificuldade de se apropriar do corpo próprio e automatismos. Lucy nasceu em 1972 e nunca se tornou falante. No entanto, após aprender a escrever pelo método de comunicação assistida/facilitada, tornou-se capaz de se expressar pela escrita, tendo publicado dois livros autobiográficos (...), além de artigos de sua autoria publicados em livros a respeito do autismo. Após começar a escrever, por volta dos 14 anos, pôde ser transferida de uma escola especial para uma escola regular e, posteriormente, cursou uma Graduação Universitária em Estudos Literários. Atualmente, Lucy se dedica a viajar toda a Austrália para divulgar sua expertise no campo do autismo, tentando tanto explicar quais foram as estratégias que viabilizaram seu desenvolvimento quanto buscar que outras pessoas se tornassem capazes de acolher as singularidades dos autistas, sempre utilizando um teclado conectado a um dispositivo tecnológico para se expressar (Bialer, 2022: 107).

É importante para o desdobramento do nosso trabalho o modo como Lucy se descreve para as plateias para as quais costuma fazer suas palestras. Em uma delas, ela diz: “Oi, eu posso me chamar ‘funcionalmente deficiente’ por razões ligadas ao que atualmente é chamado Autismo. Isto é (...), eu manifesto todos os sinais de deficiência intelectual” (Blackman, 2013: 115), entretanto, “dentro de mim eu sou competente, articulada e observadora!” (p. 115).

Em outra apresentação, ela complementa sua autodescrição ao dizer: “eu não falo. Eu nunca fui capaz da sincronia fina para ações como cozinhar uma refeição sem ajuda, mas eu sou uma poeta e uma autora publicada” (Blackman, 2013: 117). Além disso, ela ainda ressalta que escreve “como uma pessoa com autismo clássico que foi diagnosticada há trinta anos” (p. 117). Para Lucy, elucidar a lógica do autismo e descrever as suas características é mais importante que nos categorizar em quão bem podemos nos misturar na paisagem neurotípica/não autista (p. 117).

O relato de Lucy é um convite àqueles de percepções “neurotípicas” a observarem os limites e as padronizações da organização do sentir, do pensar, do elaborar no campo da neurodiversidade. Afinal, como compreender que não há nada de errado com uma pessoa que não se enquadra, de maneira aparente, em um sistema de corpos organizados pelo controle da medicina, da psiquiatria e da educação?

Enquanto isso, a ciência ainda tateia para compreender como o cérebro humano é capaz de modificar sistemas neurais, criando relações diversas e dinâmicas entre corpos e mundos vividos. Miguel Nicolelis (2011) vem tensionando esse debate, ao trazer imagens e sons de movimentos coletivos para compreender as redes neurais como redes populacionais. Nessa perspectiva, o autor contribui a partir da neurociência, tomando a ideia de que o cérebro é plasticamente moldado pelas experiências que criamos nos cotidianos, e que as criações coletivas são agenciadas pelas redes neurais de coletivos conectados por meio de dinâmicas criadas pelas vontades, pelos desejos etc., formando, assim, grandes redes.

A partir dessas noções defendidas por Nicolelis (2011), percebemos que a ideia de deficiência é uma questão de percepção de mundos. Trata-se de eliminar a ideia de deficiência para a compreensão de que o que há são múltiplas potências e modos de experienciar o mundo, o que permite a compreensão da afirmação das multiplicidades das potências como ação e decisão estética, ética, política e poética. Implica não necessariamente mudar o comportamento daquele/a “julgado/a diferente”, para que se enquadre dentro de uma normalidade institucionalizada, como no caso do espectro autista. Assinala, outrossim, para a importância em se compreender as linguagens singulares que habitam os/as autistas, as expressões criadas a partir de suas experiências no/do/com (o) mundo, e para a busca em potencializá-las em suas criações. Dessa forma, não existe um transtorno a ser curado, mas, sim, experiências distintas de existir no mundo, que precisam ser compreendidas. Para isso, elas precisam de suporte e de acolhimento coletivos das diversas redes educativas que compõem os cotidianos, tais como: redes escolares, familiares, psicoterápicas etc.

Lucy, ao narrar acerca da potência em lidar com as experiências de si e do mundo, nos aponta outros gestos, sentidos e compreensão de comunicação e da lida com o mundo. Ela também nos ensina os limites do modelo cartesiano e do pensamento moderno que nos levam a criar segregações e estereótipos a partir de uma concepção limitada do *self* e da lógica identitária. Essas lógicas se fazem necessárias em determinadas lutas, mas não esgotam, nem de longe, as potências dos encontros, ao limitarem o poder da diferença, ao criarem padrões e tenderem a definir as coisas por meio da normalização, enfatizada pelas supostas condições “neurotípicas”. Diante disso, como travar o debate nos espaços educativos em relação às questões da inclusão, de modo a não encobrir as diferenças nem temer as singularidades, ressaltando as potências particular e coletiva?

Quando bebê, Lucy não tolerava ser abraçada pelos outros humanos, porque o toque era uma experiência dolorosa que a amarrava (Bialer, 2022). Em decorrência dessas sensações, quando era criança, não podia perceber que o toque dos adultos era uma expressão de amor, pois, ao contrário, este se apresentava como gesto doloroso (Bialer, 2022).

Vários dos seus processamentos sensoriais ocorriam e ocorrem de modo distinto do processamento sensorial considerado padrão, designado como normal. Isso implica que o seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo é diferente. Por exemplo, para compreender a face das pessoas, ela relata sua dificuldade para processar a profundidade e a cor dos corpos (Bialer, 2022). Para tentar entender os gestos corporais, ela também tem dificuldade para aprender os vários movimentos como partes de um todo, e como uma sequência de movimentos (Bialer, 2022).

Uma importante observação de Lucy em relação ao seu processamento sensorial visual diz que a sua “visão é em partículas” (Blackman, 2013: 101). Enquanto os bebês e as crianças “neurotípicas” podem observar e repetir a face do outro com o qual estão interagindo, Lucy não era capaz, durante a infância, desse espelhamento (Bialer, 2022). Na fase adulta, consegue realizar tal espelhamento em raros acontecimentos. Algo semelhante acontece com sua audição, porque Lucy não consegue imitar o que ouve, até por não conseguir escutar e elaborar a voz das pessoas de modo “neurotípico” (Bialer, 2022). Então, ela parece estar envolvida em uma “percepção e audição caótica e não usual” (Blackman, 2013: 10). Por isso, a própria Lucy lança a hipótese de que falar exige uma articulação, uma adaptação da boca e da garganta à interação com o outro, “salientando que pode ser que haja uma janela na qual possa haver o registro no cérebro desse fator social em relação à linguagem, que no seu caso não foi operante” (Bialer, 2022: 109).

O interessante é que essa hipótese criada por Lucy é corroborada por muitos estudos recentes das neurociências que afirmam acerca da crucial importância da intersubjetividade para o funcionamento dos organismos vivos (Nicolelis, 2011). Aos 38 anos de idade, ela realça: “não penso em padrões/modelos de fala, mas em flashes visuais e pedaços de som isolado” (Blackman, 2013: 117), ao descrever uma relação com os sons e as imagens distinta da usual. Para Lucy, seu modo de elaborar mais parece “um download de Google Earth com pedaços e tacos chegando fora de ordem” (p. 118). Contudo, suas descrições também nos lembram as pinturas de Van Gogh (Figura 2) e sua “visão em partículas”.

Figura 2

“O sementeador e o sol brilhante”, de Van Gogh



Nota. Imagem extraída de *Conpoema*. Recuperada em 12 de novembro de 2023 de <https://conpoema.org/?p=6870>

Para nós, pesquisadoras/es dos cotidianos, compreendermos os processos de pesquisa implica nos envolvermos com os diferentes modos de sentir. A maneira como Lucy mostra-nos suas elaborações entre tocar, ver e ouvir nos convida a experienciar outros modos com as sensações, modos mais nômades, mais errantes de acessá-las. Ela nos faz questionar várias coisas que estão postas, como a convenção neoliberal que nos diz que temos de estar bem o tempo todo, ou ainda nos força a problematizar os abraços, os toques. Será que somos realmente receptivos a eles ou os aceitamos apenas por convenção? Será que realmente vemos e ouvimos tudo que nos cercam da maneira clássica e cognitivista de entendê-los, imposta por uma forma gestáltica ocidental, ou temos acesso a outros modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*”? O que Lucy parece nos dizer é o quanto é violento ignorar as singularidades dos modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” dos outros, sobretudo quando se trata da inclusão, quando incluir é utilizado para o ajuste do suposto diferente ao comportamento “neurotípico”.

Para Lucy, o autismo forja ritmos singulares com o “*espaçotempo*”, o equilíbrio, as luzes, as cores, os sons, criando outros enlaces e movimentos possíveis nos/dos/com (os) cotidianos. Ela descreve que o autismo a faz viver em um “caos sensorial” (Blackman, 2013: 10). Para Guattari (1992), todos nós vivemos nessa caosmose, em outras palavras, somos recortados por diversos e infinitos movimentos de desterritorialização.

Possivelmente, experiências como as de Lucy, muitas vezes abordadas como movimentos de afetações em “carne viva”, espécie de contato mais direto com as pessoas, as coisas e com o mundo, nos deem vislumbres mais ampliados do que é estar mais próximo dos infinitos movimentos existenciais e desterritorializantes no/do/com (o) cosmos,

mencionado por Guattari (1992). É também o que nos mostra a filósofa e coreógrafa canadense Erin Manning (2019), ao nos propor um senso vazante do *self*.

Em sua argumentação, Manning (2019) ressaltava alguns elementos da abordagem psicanalítica de Esther Bick. Para essa teórica e analista, a relação do bebê com o mundo é mediada pela capacidade e pela consistência de contenção que a pele vai adquirindo, aos poucos, no atrito com o mundo, na interação com outras pessoas e com as coisas. Então, parece que há uma expectativa padrão esperando que o bebê consiga, aos poucos, manter-se em “sua própria pele”, ao passo que vai conseguindo diferenciar-se da pele dos outros e da pele do mundo. “No decorrer do desenvolvimento do bebê, essa contenção passa a exprimir cada vez mais a coesão do self, fomentado pela contínua interação com quem lhe presta cuidados” (Manning, 2019: 6).

Dessa maneira, o paradigma da autossuficiência, bastante presente na lógica da ciência ocidental (Tsing, 2019), nos informa que, por meio das interações, mais particularmente as que envolvem o contato pele-com-pele (Manning, 2019), o bebê vai criando um “receptáculo necessário para a sua futura autossuficiência interativa” (p. 6). Com isso, pressupõe-se que, com essa suposta pele fechada, a pessoa não corra mais o risco da desterritorialização, provocadora de vazamentos, temida pelas possibilidades do contato mais direto, experiência que chamamos há pouco, inspirados em Lucy, de “carne viva”.

Diante dessa suposta necessidade de fechamento e autossuficiência, Manning (2019) se pergunta: e se a pele não fosse um invólucro contendor? Se a pele não precisasse ser apresentada como o limite no qual o *self* se origina e se completa? Se, em vez disso, a pele fosse compreendida e sentida como uma superfície porosa, compondo-se de maneira fractal, como nas geometrias não euclidianas, através de infinitos estratos potenciais, reagindo de modo diverso com os diferentes ambientes, cada qual com suas multiplicidades de “dentrosforas” (Alves, 2015)?

Para não concluir: as experiências do/no/com (o) mundo como possibilidade de comunicação ampliada

Manning (2019) quer compreender esses movimentos de abertura por meio da noção de experiência em William James, em que a relação torna aparente “*espaçostempos*” abertos aos acontecimentos. “Este terceiro espaço (ou intervalo) é ativo quanto às tendências da interação, mas não se limita a elas. A relação cria uma dobra na experiência de modo que o que emerge é sempre mais do que a soma de suas partes” (p. 7). Há sempre ultrapassagem ou algo que nos alcança, e nos faz sentir-com-o-mundo (Manning, 2019). Esse tender-para é um sentir-com (Manning, 2019).

O que, todavia, essas breves considerações acerca da experiência têm a ver com o autismo? Ela nos aponta que o bebê não é uma tábula rasa que será preenchida por

informações ao longo de um processo de educação cognitivista, a partir do qual o mundo se inscreverá nele. O bebê e o mundo não formam nenhuma oposição ou par dicotômico. Então, a perspectiva relacional nos diz que “o bebê é em si uma experiência emergente, uma individuação de estratos entrelaçados ativos na criação ontogenética de mundos (*worldings*). Esses mundos (*worldings*) são afetivos” (Manning, 2019: 11). O mundo e o bebê se constituem um no outro, um emerge na/da/com (a) dança com o outro, eles se transformam por meio das experiências. Dessa maneira, “esse ajuntamento não se baseia na confirmação cognitiva. É pré-consciente, situado em uma pura consciência experiencial” (p. 11). É experiência como patrimônio comum (Dewey, 1979) que faz devir e emergir seres-no-mundo. Ainda de acordo com Manning (2019):

É um imanente devir-presente da experiência na experiência, o sentimento de um “*déjà-vu*” em uma agoridade que não tem ainda um passado ou um futuro. Na experiência pura e pré-consciente da criação ontogenética de mundos (*worlding*), não nos sucumbimos ainda à promessa do tempo linear, vivendo, ao invés disso, na topologia ativa dos espaços-tempos da experiência [à] que a maioria dos adultos passa a vida resistindo. No âmago dessas topologias experienciais, está o afeto de vitalidade (p. 11).

Essa recusa dos adultos disciplinados em diferir do padrão é conhecida como neurose. Nessa acepção, o autista pode ser compreendido como um não neurótico, visto que se recusa a se fechar para o mundo. Ele é equipado para não conseguir se disciplinar, ou, para falar com Manoel de Barros, o autista é alguém que consegue transver o mundo, sobretudo porque sabe que “para cantar é preciso perder o interesse de informar” (Barros, 2010: 458). Eles estão o tempo todo em contato com os afetos de vitalidade, que são infinitamente geradores e resultantes de multiplicidades. “Eles não podem ser afixados ou associados por qualquer razão ao conteúdo de uma ação” (Manning, 2019: 12). Esses afetos, como abraços do mundo, se mesclam ao sentido do experimentar e emergem como sentimento do evento (Manning, 2019). Nesse sentido, quem seria mais aberto ao mundo e aos encontros, os autistas ou os adultos disciplinados que se deixaram docilizar pelos esquemas cognitivos de contenção?!

Antes de concluirmos acerca da experiência, pediremos que você, leitora e leitor, antes de prosseguir com o texto, dê uma pausa e assista ao vídeo a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>. Nele, Amanda Baggs, considerada uma pessoa com autismo de nível 3, nos apresenta sua linguagem e nos convida a ampliar nossa compreensão de comunicação. Para Manning (2019), o vídeo ressalta a compreensão limitada de comunicação centrada na primazia dos esquemas verbais. Baggs (2017) interage com os ambientes e os sente. Ela afirma experimentar o cheiro das coisas, ouvi-las e senti-las diretamente, sem mediação de uma “ordem simbólica”. Sua interação com elas não se reduz a transformá-las em símbolos. Em contato direto com os ambientes, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar, como já ressaltamos a partir de Manning (2019). Em

determinado trecho do vídeo, Baggs (2017) nos diz: “Eu sou um ser pensante e já que sua definição de pensamento define sua definição de personalidade de forma tão ridícula eles duvidam disso. Eu também sou uma pessoa real”. Em outro trecho, ela complementa: “Não basta olhar e ouvir e testar e cheirar e sentir, tenho que fazer as coisas certas, como olhar os livros e deixar de fazer as coisas erradas ou então as pessoas duvidam disso”. Duvida-se de que alguém seja uma pessoa por não se enquadrar nos esperados e disciplinares padrões cognitivistas dominantes, que reduzem a comunicação ao simbolizar e aos aspectos verbais.

Baggs (2017), contudo, nos apresenta o envolvimento com ambientes que emergem e ganham vida a partir de “complexas sensações de um corpo em movimento” (Manning, 2019: 13), tornando explícitas as tonalidades afetivas e a força relacional dos encontros pessoa-ambiente (Manning, 2019). “Hiper-relacionais, seus movimentos dão vida ao ambiente numa complexidade que não pode ser abordada apenas na linguagem verbal. Não há ali nenhuma interação padrão ou contenção” (p. 13). Não há disciplina, porque estas não conseguem compor com as lógicas do fora (Foucault, 1987). Então,

O vídeo de Baggs a lança em uma sinfonia de sons e movimentos: assistimos extasiados a ela se mover através do ambiente e este através dela, sentindo-com as formas e forças do ambiente, expressando-o tal como ele a expressa. Com ou sem linguagem (a segunda parte do vídeo inclui linguagem), Baggs se esforça para demonstrar que relação é como o mundo emerge para ela. Não há nada além da relação. E isso é justo o que mais dificulta a interação na forma que associamos ao *self* contido. A contenção não é na e nem de sua experiência, e ela não consegue facilmente subtrair-se da hiper-relação de sua experiência sinestésica e transmodal para se apresentar como um *self* verbal unificado (Manning, 2019: 13).

Parecida com a experiência de Amanda Baggs está a concepção de educação de Dewey (1979), discípulo de William James, que defende que a educação é o empreendimento que possibilita a continuação da vida, um aprender a continuar sentindo-com-o-mundo. Essa continuação da vida, de enlaces imanentes no mundo, se dá por meio dos encontros, em que a comunicação não se refere apenas à transmissão de informações, porque há um nexos verbal comum entre comunicar e comunidade, que afirma que os seres vivem em comunidade em virtude das coisas que possuem em comum (Dewey, 1979). Para Dewey, isso nos remete ao verbo “comungar” (Ingold, 2020), ou seja, irmanar-se e interagir em/com comunidades.

E para se atingir o âmago da comunicação é preciso garantir a participação em uma compreensão comum, que assegure “análogas disposições emotivas e intelectuais – isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la” (Dewey, 1979: 4). Assim, não apenas o social se identifica com a comunicação, como também toda comunicação se torna educativa. Dessa forma, a comunicação e a educação

tornam-se empreendimentos que ampliam e variam as experiências dos seres envolvidos (Dewey, 1979). É importante citar o longo trecho em que o autor faz essas considerações:

Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste efeito não fica também imune aquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência: a não ser que tenhais recorrido a mera verbiagem bombástica. É mister, com efeito, que se formule a experiência para que seja comunicada. Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contacto que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma, que a dita pessoa lhe apreenda a significação. A não ser que se trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência. Toda a comunicação é semelhante à arte. Por consequência, pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa (Dewey, 1979: 5-6).

A comunicação educativa da experiência, que acontece por meio dos encontros, se faz a partir do diferir, e não das tentativas de contenção em se permanecer o mesmo; afinal, comunicar-se é “adquirir experiência mais ampla e mais variada” (Dewey, 1979: 5). Fazer variar a experiência é um truísmo, pois a experiência só acontece por intermédio das transformações.

Nessa visada, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar (Manning, 2019), uma vez que a comunicação como educação da continuidade da vida, como possibilidade de ampliação e variação das experiências, não ocorre “sobre a pele ou dentro do corpo, mas, sim, atravessando estratos, tanto concretos quanto abstratos, que constituem um agenciamento (*assemblage*)” (p. 8). Trata-se sempre dos movimentos dos/nos/com (os) cotidianos como apelos do sensível “tendendo e atendendo ao mundo” (p. 8). Dessa maneira, o mundo também tende ao corpo ao criar ambiências que funcionam como sentir-agenciar (Manning, 2019), o que força as pessoas a devirem através das participações no/do/com (o) mundo. Esse tipo de comunicação “é o processo da participação da experiência para que [ela] se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas” (Dewey, 1979: 10).

Essa comunicação como experiência no/do/com (o) mundo é chamada por Manning (2019) de *devir-self*, um modo de transformar-se que não necessita das contenções, ou do sentimento de encontrar-se sob a pele, porque diz respeito ao modo das “dobras existenciais” se dobrarem. “É individuação antes de ser self, uma acolhida de ambientes associados que se dobram nos e através uns dos outros. Devir-self é um dos modos de essa dobra exprimir-se, mas nunca em direção a uma totalização do self” (Manning, 2019: 8). O *self* floresce nas aberturas, nas fissuras e sendas, e não nas contenções ou nos fechamentos. Dessa maneira, podemos afirmar que os eventos acontecem, não no sujeito, tampouco no objeto, mas na própria relação (Manning, 2019).

Referências

- Alves, N. (2015). Currículos e pesquisas com os cotidianos. In A. Garcia, y I. B. Oliveira (Orgs.), *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos* (1ª ed., pp. 161-169). Autêntica.
- Baggs, A. (2017, 14 de janeiro). *My Language*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. Leya.
- Bialer, M. (2022). A lógica do autismo: uma análise a partir da autobiografia de Lucy Blackman. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 25(1), 106-118. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n1p106.6>
- Blackman, L. (2013). *Carrying Autism, Feeling Language: Beyond Lucy's Story: Autism and Other Adventures*. Book in Hand.
- Deleuze, G. (2005). *A imagem-tempo*. Brasiliense.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Editora Nacional.
- Ferraço, C. E., y Alves, N. (2018). Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: à força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In T. Ribeiro, R. de Souza, y C. S. Sampaio (Orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* (1ª ed., pp. 41-64). Ayvu.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Vozes.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Editora 34.
- Ingold, T. (2012). Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In C. A. Steil, y I. C. de M. Carvalho (Orgs.), *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold* (1ª ed., pp. 15-29). Terceiro Nome.
- Ingold, T. (2015). O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>.
- Ingold, T. (2020). *Antropologia e/como educação*. Vozes.
- Manning, E. (2019). Por um senso vazante do self. *Revista Vazantes*, 2(2), 5-17.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação y Realidade*, 33(1), 35-48.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. EDUFMG.
- Mendonça, R. H. de, Santos, J. R. dos, Toja, N., y Morais, M. (2020). “Cineconversas” e fabulações curriculantes: o uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *Revista e-Curriculum*, 18(4), 1109-1130. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4pl623-1644>
- Merleau-Ponty, M. (1984). *A dúvida de Cézanne*. Abril Cultural.
- Nicolelis, M. (2011). *Muito além do nosso Eu*. Crítica.
- Olson, D. (1977). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Ática.
- Toja, N. (2021). *Movimentos migratórios e seus 'fazeressesaberes' culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17457>
- Tsing, A. (2019). *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno*. IEB Mil Folhas.

Acerca de las autoras

Leonardo Rangel

Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFBA. Professor associado do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) do IFBA. Pertence ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves.

Sueli Lago Pinheiro

Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Trabalhou como professora da FAN, FAMEC, UNIME, UNIRB, atuando no curso de Serviço Social, Psicologia, Educação Física, Administração. Atualmente leciona na UNEB, como professora das disciplinas de Epistemologia e Educação, Filosofia e Educação, Filosofia e Ética, Introdução a Filosofia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa micropolítica do cuidado em saúde do Departamento de Ciências da Vida da UNEB, Campus I, Salvador, Bahia.

Marcia Costa Rodrigues

Doutoranda do ProPEd/UERJ. Mestre em Educação pelo PROPEd/UERJ, Arquiteta, UFRJ e Pedagoga, Inst. Isabel/RJ. Gerente de Cultura do SESC – Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional (2002/2018) e Assessora da direção do Sesc RJ (desde 2019). Pertence ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves.

Está en tus manos
Está em suas mãos
It's in your hands

 Jorge Steiman¹

Resumen: El presente artículo se estructura en torno a una crónica de clase que relata un episodio acontecido en un aula de escuela primaria. A partir de ello, se entranan análisis centrados en las decisiones de quien resulta protagonista docente e interrogantes acerca de los supuestos que movilizan esa forma de decidir, interpretados desde la noción de habitus y violencia simbólica.

Palabras clave: decisiones – violencia simbólica – reflexión –práctica docente

Resumo: Este artigo é estruturado em torno de uma crônica de sala de aula que relata um episódio ocorrido em uma aula do ensino fundamental. Com base nisso, análises são entrelaçadas, focando nas decisões tomadas pelo professor protagonista e questionamentos sobre os pressupostos que orientam esse processo decisório, interpretados por meio das noções de habitus e violência simbólica.

Palavras-chave: decisões - violência simbólica – reflexão - prática docente

Abstract: This article is structured around a classroom chronicle that retells an episode that took place in a primary school classroom. Based on this, analysis are intertwined focusing on the decisions made by the teacher protagonist and questions about the assumptions that drive that decision-making, interpreted from the notions of habitus and symbolic violence.

Keywords: decisions - symbolic violence – reflection - teaching practice

Recepción: 28/diciembre/2023

Aceptación: 18/marzo/2024

Forma de citar: Steiman, J. (2024). Está en tus manos. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 149-168.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: jorgesteiman@gmail.com

Está en tus manos

Lo que la vida se olvidó de repartir

está en tus manos

porque no es cierto que la vida pase así

sin avisar.

Litto Nebbia en: "Está en tus manos"

¿Por qué decidimos como decidimos cuando intervenimos en situaciones de enseñanza? Muchas de ellas son las que con tiempo y pausas para pensar, tomamos cuando preparamos la clase; pero otras tantas las que en la inmediatez del espacio y el tiempo de la clase, tomamos con apuro y sin poder hacer una parada para reflexionar. Esas decisiones no son azarosas, ni "racionales" totalmente y a su vez, no siempre son decisiones simples porque involucran contradicciones, tensiones y en ocasiones incertidumbres. Y he ahí el problema, porque en ese tipo de contexto, de todos modos, hay que decidir algo: una respuesta, una aseveración, una orientación, una proposición... Si los/as estudiantes preguntan algo, debo decidir qué responder; si los/as estudiantes piden que vaya más lento tengo que decidir si atiendo la sugerencia; si veo que la actividad que propongo no está siendo un buen sostén para aprender, corresponde decidir si la mantengo o si propongo otra; decido en qué momento hablo y en qué momento escucho; decido si pregunto y cómo formulo la pregunta. Todo decido. Todo el tiempo decido.

El aula es un espacio social compartido y, en escala, un lugar en el cual lo social se hace presente en todas sus dimensiones. Las formas de ver el mundo cotidiano y cercano, las concepciones acerca del por qué la humanidad es como es, lo que se valora y lo que se desprecia, entre otras y, sobre todo, las nociones acerca de por qué es necesario enseñar y aprender, se visualizan en las aulas.

¿Decidimos en la clase del mismo modo que lo hacemos en otros ambientes sociales? ¿Qué moviliza especialmente nuestras decisiones en las aulas? Interrogantes de esta naturaleza se tensionan si además nos preguntáramos si las decisiones que tomamos ayudan a un/a otro/a, si hacen un bien a un/a otro/a, si se trata de una intervención ética frente a un/a otro/a.

¿Es posible rever nuestras decisiones? Ahora el interrogante busca una reparación, busca ahondar en lo sucedido para interpelar lo decidido. *Lo deja en nuestras manos.*

Este artículo es una invitación a la reflexión sobre las propias decisiones a partir de un disparador que nos pone en situación. Este artículo es una alerta sobre las violencias cotidianas, sobre esas que pasan sin visibilizarse, como parte de los mobiliarios. Este artículo es un rock con partitura de jazz.

1. Cosas imposibles

Quiero hacer

cosas imposibles

Cosas imposibles

Gustavo Ceratti en "Cosas imposibles"

En una investigación icónica para el campo de la Didáctica en contextos de educación universitaria, Ken Bain y su equipo (2007) en pos de caracterizar las prácticas de los/as "mejores" profesores/as universitarios/as y considerando que es "mejor" quien es exitoso/a ayudando a sus estudiantes a aprender, enuncian diez características comunes a quienes en la Universidad de New York (ámbito de la investigación) logran tal cometido según la opinión de los/as propios/as docentes, los/as estudiantes, las autoridades y los/as no-docentes: 1) saben el contenido de su asignatura y están actualizados/as respecto a las discusiones epistemológicas de su campo; 2) tienen alguna comprensión, aún intuitiva, del aprendizaje humano; 3) preparan su clases con el mismo énfasis que sus otras actividades académicas; 4) usan diferentes formas de enseñar pero todos/as crean un entorno crítico-natural para aprender; 5) muestran una gran confianza en sus estudiantes; 6) favorecen en sus estudiantes los modos de pensar y actuar propios de la disciplina y/o el campo profesional; 7) no culpan a sus estudiantes de las dificultades a las que se enfrentan; 8) muestran buena predisposición a enfrentarse a sus propias debilidades y errores; 9) evalúan sistemáticamente su enseñanza y son reflexivos/as con sus prácticas; 10) tienen un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica y se sienten parte de un colectivo institucional.

Siempre que vuelvo sobre este trabajo me llaman la atención dos cosas: por un lado, pesan tanto las características referidas al sí mismo como al vínculo con el estudiantado y el aprendizaje; y por otro, no importa la forma de enseñar, tanto que de hecho, de esos/as "mejores" en una punta unos/as son grandes expositores/as y en la otra, otros/as siempre trabajan a partir de la autonomía del estudiantado.

Está visto pues, que los/as docentes organizamos nuestras clases de modos muy diversos y las que favorecen aprendizajes genuinos y las que no lo hacen son propias de cada uno/a de nosotros/as en algún momento del año. La cotidianidad del aula muestra que las prácticas de enseñanza de un/a mismo/a docente no son uniformes, ni centradas en un único patrón de comportamiento. Puede que en general, se correspondan con un determinado tipo de tradición, pero aun así, siguen siendo multiformes: la clase que salió bien ayer puede que no se continúe con una linda clase hoy.

Por ello y en clave didáctica, la noción de "buena" o "mala" intervención hay que ubicarla en otro lado. En otro trabajo icónico para el campo didáctico, Fenstermacher (1989), atribuye la *buena enseñanza* a aquella que pueda justificarse en principios éticos y en la

presentación de un objeto de enseñanza racionalmente justificable y digno que el/la estudiante lo conozca: un principio (¿principio?; sí puede ser un principio porque sería irrenunciable) ético y uno epistemológico.

En el entorno de la *buen enseñanza*, entonces, una buena o mala clase es un derivado de *hacer un bien* (Aristóteles, 2004) tanto como de enseñar algo que se construya desde un sentido posible de ser compartido.

Y no son *cosas imposibles*. Aquí necesitamos hacer una parada.

2. La memoria

*Todo está cargado en la memoria
arma de la vida y de la historia*

León Gioco en "La memoria"

En mis recorridos por las aulas, pudo haber sido cuando llevaba practicantes o cuando observaba clases para algunas de las investigaciones que hacemos con el equipo de cátedra, tuve oportunidad de presenciar esta secuencia. Recuerdo casi memorísticamente cada hecho y cada palabra. La maestra de 5° año de esa escuela primaria ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires se prestaba a iniciar una clase de Geometría. Por lo que siguió, que aquí no viene al caso, se trataba de una clase sobre ángulos adyacentes. Al comienzo, ni bien habían ingresado los/as alumnos/a del recreo se dio este intercambio que sintetizo en una crónica:

- La docente solicita a los/as alumnos/as que saquen hojas cuadriculadas de sus carpetas para realizar una tarea.
- Un alumno se para y manifiesta haberse olvidado de comprar hojas cuadriculadas y solicita permiso para pedir prestada a sus compañeros/as.
- La docente lo impide afirmando: "cada uno es responsable por sus propios materiales, ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo, el problema te lo tiene que solucionar otro".
- El alumno se sienta murmurando algo.
- La docente lo llama a conversar a su escritorio.

Invito al análisis de lo sucedido sin dudar en absoluto de las buenas intenciones de la docente. Quiero decir, que necesitamos estar convencidos que ella quiso intervenir en aras a enseñar un comportamiento socialmente valioso: la responsabilidad. La aclaración es pertinente por una sencilla razón: no estamos evaluando un comportamiento particular sino analizando un conjunto de decisiones independientemente de quien las tomó.

Entonces... ¿el tipo de intervención que intentamos analizar, es una intervención ética, moralmente buena, que hizo un bien a los/as alumnos/as? El terreno es fangoso porque aquí

los criterios de subjetividad (¿ideológicos?; sí, ideológicos porque se trata de un posicionamiento ante el mundo de los otros/as) pueden hacer hincapié en cuestiones de diversa índole. Aceptemos eso. Pero vale la pena que lo discutamos. Pongámonos sistemáticos y desagreguemos los componentes implicados en la acción.

Primera incursión analítica: el conflicto de valores

Sin dudas que la situación evidencia un conflicto entre dos valores que la escuela, se supone, intenta promover: la responsabilidad y la cooperación o la solidaridad. El estudiante que olvida comprar hojas cuadriculadas ha tenido un acto de baja responsabilidad para con sus obligaciones escolares: no haber previsto el disponer de los elementos necesarios para el aprendizaje. Ser responsable es un valor que se debe inculcar en los/as niños/as.

Sin embargo, él mismo ofrece una solución: pedir a sus compañeros/as, recurrir a la cooperación de los/as pares para remediar su problema. De hecho el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2017) acentúa un comportamiento escolar sostenido en la cooperación entre pares cuando afirma que en el perfil de egreso de la escuela primaria se espera que los/a alumnos/as experimenten situaciones en las aulas que fomenten *vínculos de cooperación y respeto*.

La pregunta aquí es por qué la docente, al decidir cómo intervenir en el hecho, consideró que el valor de la responsabilidad debía primar sobre el valor de la cooperación y la solidaridad. O en todo caso, por qué no advirtió que había dos valores en juego. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Segunda incursión analítica: la autonomía colectiva cercenada

Para poder interpelar nuestras propias decisiones un buen camino es preguntarnos si había otra alternativa posible. Usemos ese camino. En la secuencia observada lo había: la docente pudo haber dejado que sean los/as alumnos/as quienes resuelvan el caso. No porque se organizara una asamblea al respecto de la solicitud realizada por uno de ellos/as, sino porque, simplemente, se pudo haber dejado que los/as niños/as lo resuelvan entre sí, sin intervención alguna en ese momento ya que no había en la situación, una asimetría de poder que hiciera necesaria la intervención de un/a adulto/a.

Entonces, podría haber sucedido que ninguno de los niños/as prestara una hoja o que algún/a niño/ lo hiciera.

¿Se podría argumentar que se perdía la ocasión de enseñar sobre la responsabilidad? No, también se lo podría haber hecho en privado con el niño en cuestión y luego de la clase de Geometría.

Ahora la pregunta es por qué no dejó que los niños/as autónomamente resuelvan la situación. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Tercera incursión analítica: intervención impositiva

Hay un tercer aspecto desde el que vale analizar la situación: sin someterlo a consulta, sin dudar sobre lo conveniente, en la decisión que toma respecto a cómo intervenir, impone su parecer dentro de un ambiente colectivo en el que otros/as también podrían haber decidido.

Ahora la pregunta, en la misma línea que las anteriores, es por qué consideró que era de su ámbito de intervención el decidir el desenlace de la situación. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Todo está cargado en la memoria. Tenemos que buscar algunas pistas.

3. Inconsciente colectivo

*Nace una flor, todos los días sale el sol
de vez en cuando escuchas aquella voz
cómo de pan, gustosa de cantar
en los aleros de la mente con las chicharras
Pero a la vez existe un transformador
que se consume lo mejor que tenés
te tira atrás, te pide más y más
y llega un punto en que no querés*

Charly García en "Inconsciente colectivo"

Vaya una vez más la aclaración. No estamos enjuiciando a la docente. Cualquiera de nosotros/as pudo haber estado en la misma situación y haberla resuelta del mismo modo. O sea, no está aquí en duda las intenciones de la docente. Estamos interpelando sus decisiones. Y nos estamos preguntando por qué decidió así.

Bourdieu (2007) explicaba de algún modo, algunos de nuestros interrogantes sobre las decisiones.

Para el francés, las prácticas sociales –las prácticas de enseñanza son un tipo de práctica social- son el producto de un interjuego entre *las condiciones sociales objetivas* en que se desarrollan las prácticas y el *agente social* que las produce. Esto es, toda forma de intervención en un campo social puede ser analizado a partir de considerar al individuo, no como uno, sino como un *agente socializado* que porta en sí una historia social. Se trata de la percepción de la relación individuo-sociedad como relación construida, no dada, entre las dos formas de existencia de lo social: *lo social hecho cosas* (estructuras sociales externas- condiciones objetivas) y *lo social hecho cuerpo* (estructuras sociales internalizadas- lo incorporado al agente).

Para Bourdieu, las estructuras sociales externas se refieren a espacios en los que se da un juego social, y en los que se identifican unas instituciones específicas con leyes de funcionamiento propias. Es fácil pensar en la escuela desde este punto de vista con sus leyes de funcionamiento. Por otro lado, las estructuras sociales internalizadas refieren a uno de los conceptos claves del francés: los *habitus*: “(...) *sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones*” (Bourdieu, 2007: 86). Esto es, hay instituciones en las que se da un cierto juego social y hay agentes sociales, los/as sujetos que actúan en ese juego social, que habiendo internalizado las reglas de funcionamiento de esas instituciones en las que se mueven, deciden cómo actuar en ese campo. Probablemente Bourdieu nos cuestionaría nuestra referencia al “deciden cómo actuar” ya que nos recordaría su idea respecto a los *habitus* como disposiciones duraderas. Algo así como “*lo hago casi sin pensar*”.

Dado que lo social existe doblemente, tanto en las estructuras como en los/as sujetos, acercarse a la comprensión de las prácticas sociales hace necesario poder captar la relación entre el campo (el “lugar”) y los *habitus*. ¿Qué es lo que constituye ese campo, se pregunta Bourdieu (1990) en “*Sociología y Cultura*”? Dos elementos: por un lado, la presencia de un capital común y por otro, la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, en el campo educativo, científico o artístico se ha acumulado un capital amplio de conocimientos, habilidades, creencias, ante el cual actúan dos posiciones: la de quienes lo poseen, y que fundamenta su poder o autoridad en ese campo, razón por la cual tienden a adoptar conductas de conservación; y la de quienes pretenden poseerlo quienes prefieren estrategias de rebeldía. Sin embargo, a ambas posiciones hay algo que las emparenta: “*quienes participan de un mismo campo, tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos*” (p.13). ¿No son acaso éstas también reglas de funcionamiento?

Bourdieu (2007) advierte la dinámica del campo a partir de la metáfora del *juego social*. Así, el juego dentro del campo se explica porque los/as jugadores/as, una vez que han interiorizado sus reglas -los *habitus*- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. Se ponen entonces al servicio del propio juego en sí (la estructura social objetiva). Se podría comprender el juego, deducir sus reglas, determinar quiénes son los/as jugadores/as, los bienes que están en juego, las estrategias que perfilan para conseguirlos, las formas de delimitación del terreno de juego, simplemente observando las acciones de los/as jugadores/as.

Este particular punto de vista posibilita comprender las intervenciones de los/as agentes dentro de un campo social específico. Los/as agentes que participan de una práctica, no lo hacen sólo por ciertas condiciones presentes en su naturaleza individual, sino fundamentalmente, por la situación social dentro de la cual se desempeñan, a la cual perciben

de una determinada manera, como así también por la percepción que tienen de sí mismos/as dentro de dicha situación. En otras palabras, los comportamientos de los/as agentes en una práctica concreta son el resultado de sus modos de percibir a la práctica, de los objetivos que cree perseguir, de la percepción de sí mismos/as y de los/as otros/as y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja que la incluye. Veamos.

Nuestra docente (la agente social) se mueve dentro de un campo (la escuela) que tiene ciertas reglas de funcionamiento, algunas explícitas y la mayoría de ellas implícitas. Nuestro niño conoce las reglas: si la maestra impone un punto de vista, éste no debe ser refutado. Nuestra docente, a la vez, es quien posee mayor capital en ese campo: tiene más conocimientos, ha desarrollado más habilidades cognitivas, posee mayor información... O sea, nuestra docente puede hacer valer su poder dentro del campo asumiendo posiciones decisorias sobre el resto de los agentes (los/a niños/as). Y esto explicaría, en parte, por qué la docente ha decidido intervenir (¿ha decidido?; no, en el sentido que fueron sus habitus los que le hicieron tomar una posición activa).

Desanudemos un poco más. Hamilton (1993) explica que el primer uso conocido de la palabra *clase* data de 1517 en un informe de la Universidad de París en el que se refiere, entre otros preceptos para poner en marcha un colegio, el contar al menos con doce “*clases*”.

Probablemente la referencia vaya en la línea de un cierto ordenamiento de la típica escuela medieval en la que no había una organización sostenida en la homogeneidad sino, por el contrario, en la necesidad individual de aprender algo al ritmo que cada uno/a se autoimponía. Sin embargo, tal como afirma Hamilton, el influjo de la Universidad de Bolonia que crecía en tamaño y número de estudiantes en un contexto social y político muy particular, y la misma Universidad de París que modificaba su organización interna, trajeron aparejada cierta necesidad de nuevas formas de disciplina y administración con la cual los/as estudiantes quedaron sometidos/as a una misma regularidad y a un mismo orden con un control más férreo de la asistencia y de los avances en el aprender.

Aun considerando que en estas subdivisiones primaba más una decisión administrativa que pedagógica, lo cierto es que el agrupamiento sirvió tanto a una como a otra.

Pero para no enfatizar una perspectiva que desarrolle el problema de la clase como hecho político o administrativo o como problema de la escolarización, conviene que lo abordemos como un hecho pedagógico y más precisamente como el ámbito en el cual se concretan las prácticas de enseñanza, nuestras decisiones de intervención cuando enseñamos.

Este punto de vista considera a la clase como un ordenamiento secuencial del curriculum, como una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares.

La clase es para Souto (1996), el *escenario de las prácticas pedagógicas* delimitado por un espacio y un tiempo, pero a la vez, los procesos y relaciones que allí se imbrican.

Lemke (1997) la considera una *actividad social* que se construye a partir de un modelo de organización, una estructura y ciertos eventos de tipo específico que se suceden uno tras otro, en un orden más o menos definido desde un principio hasta un final.

Edelstein (2011) la refiere como la *actividad situada* que tiene como propósito central el trabajo con el conocimiento asentado sobre tres pilares sustantivos: el contenido que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, la actividad que se realiza en torno a él y las decisiones que se asumen con relación a éstos.

La clase es, según vemos, escenario y actividad social y situada. Es en esa clase en la que tomamos decisiones que suponen ciertos procesos y relaciones, en la que suceden ciertos eventos y en la que se concreta una secuencia de actividades para trabajar contenidos. Pero siempre, y en todos los casos, es en esa clase que tomamos decisiones al respecto.

Para las prácticas de enseñanza Edelstein (2011) refiere a dos tipos de decisiones: las *microdecisiones* y las *macrodecisiones*. Las *microdecisiones* son las que se resuelven en el momento y en situación, devenidas de los aspectos imprevisibles de la clase, y de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas. Las *macrodecisiones*, por su parte, son aquellas que se vinculan con los posicionamientos teóricos del/la docente y que refieren al campo de conocimiento, la enseñanza, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras, y que, por tanto, devienen de supuestos, que las justifican y fundamentan.

Hay además un peso singular que tiene que ver con la temporalidad: hay decisiones que se toman anticipadamente y que, por ello, incluyen mayor racionalidad y pensamiento reflexivo; y hay otras que se toman *in situ* y son, en general, producto del pensamiento práctico (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993), la intuición (Atkinson & Claxton, 2002) y la reflexión en la acción (Schön, 1987). Las denominó: como *decisiones pre clase* y *decisiones en clase* (Steiman, 2018) asimilando a las *fases preactiva* y *activa* de la enseñanza a la que refiere Jackson (1975).

Nuestra docente, se encontró frente a un hecho no previsto de antemano. Se sorprendió. Nuestro alumno le hace una pregunta y ella tiene que responder en ese espacio situado que es la clase. Responder es decidir. Está a punto de tomar una *decisión en-clase* y la decisión se envuelve en el halo de sus habitus y asume todas las características del conocimiento práctico acumulado: la escuela debe formar ciudadanos/as responsables; los/as docentes pueden aprovechar cualquier situación de clase para promover una situación de enseñanza; los valores se enseñan en las situaciones emergentes y así...

Nuestra docente decide y nosotros/as decidimos con ella, nos hacemos uno/a. Nos dejamos llevar por ese *inconsciente colectivo que un día le da lugar a la flor, pero otro al transformador*.

Podemos a esta altura formular algunas hipótesis respecto a por qué decidió intervenir. Mas todavía no hemos podido responder otro interrogante: ¿por qué decidió intervenir así si podía hacerlo de otro modo?

4. Al lado del camino

*En tiempos donde nadie escucha a nadie
en tiempos donde todos contra todos
en tiempos egoístas y mezquinos
en tiempos donde siempre estamos solos*

Fito Páez en “Al lado del camino”

Cuando hablamos de neoliberalismo solemos pensar inmediatamente en políticas económicas. Sin embargo, es mucho más que eso: es en algún sentido un *proyecto civilizatorio* con implicancias en la vida social, política y cultural. Y aún más, es una *normatividad práctica* en el sentido en que regula normas de vida cotidiana a partir de las cuales definimos y concretamos nuestros comportamientos sociales (Campana & Giavedoni, 2020).

Las muestras al respecto sobran y las repercusiones en las aulas desde temprana edad, abundan:

“Los cinco primeros que resuelvan este problema se llevan una carita contenta en el cuaderno”. ¿No está implicada en esta propuesta el favorecer la **“competencia”** que resulta tan cara a la cultura del neoliberalismo?

“Quien haga los mayores esfuerzos y obtenga las mejores notas será quien merezca ser el abanderado o la abanderada de la escuela”. ¿No está implicada en esta afirmación la lógica de la **“meritocracia”** que es propia de la cultura del neoliberalismo?

“Si en 5 minutos no me dicen quién fue el o la que escribió con fibrón en las paredes del aula, estarán todos castigados con la suspensión del viaje de estudios que íbamos a hacer la semana próxima”. ¿No está implicada en esta amenaza la necesidad del **“enjuiciamiento del otro/a”** que sostiene un cierto orden social según la mirada de la cultura del neoliberalismo?

“Es cierto que yo les había dicho que si se portaban bien íbamos a ir a la plaza a recolectar hojas para una tarea de Naturales, pero como no terminé de explicarles los problemas de Matemática, no iremos” ¿No está implicada en esta excusa la posibilidad de la **“ruptura de las reglas y los acuerdos”** que justifica la cultura del neoliberalismo si es esgrimida por los/as poderosos/as?

“Cada cual tiene que cuidar sus cosas y no prestarlas ni dejarlas por ahí tiradas, porque después sus padres se vienen a quejar que pierden los útiles en la escuela”. ¿No está implicada en esta incursión un acento sobre el **“individualismo”** que es tan propio de la cultura del neoliberalismo?

“Cada uno y cada una de uds. redactará un cuento, le pondrán una linda tapa de cartón y pegarán dibujos o fotos alusivas en la primer hoja y luego se los ofrecemos a los padres en la feria de la escuela para juntar dinero para el viaje de egreso”. ¿No está implicada en esta proposición el germen del **“empreendedorismo”** que resume la incursión en el mercado para la cultura del neoliberalismo?

“Tengo razón y no se discute si es justo o no es justo porque yo soy el profesor y uds. los alumnos”. ¿No está implicada en esta aseveración las **“visiones uniformes y excluyentes”** que caracterizan a la cultura del neoliberalismo?

“Lo que pasa que él trajo sus herramientas para trabajar en el Taller y vos no”. ¿No está implicada en esta justificación una cierta **“legitimación de las desigualdades”** que alimenta la cultura del neoliberalismo?

“Cada uno es responsable por sus propios materiales, ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro”. ¿No habrá en las argumentaciones de nuestra docente y en sus disposiciones duraderas arraigadas en sus estructuras sociales internalizadas, aun sin que pueda recocerlas, narrativas de la cultura neoliberal?

Esta última podría ser una hipótesis de respuesta a nuestro interrogante acerca de por qué decidió intervenir así si podía hacerlo de otro modo. Levanten la vista que allí viene a hacernos aclaraciones: *“no lo decidí, me salió así sin pensarlo de antemano”*.

Pero nuestro verdadero problema es éste:

El neoliberalismo es esencialmente violento y mata; no sólo condena a millas a la exclusión social, negando su condición ciudadana, sino que también nos condena a la muerte y al daño físico y psicológico. Los números no dejan lugar a duda. (...) Sabemos desde hace más de cuarenta años, aquí y en otras latitudes, que el neoliberalismo no es una respuesta a la crisis ni un conjunto de políticas económicas. Es un proyecto de reestructuración del capitalismo basado en el saqueo, cuyo objetivo desde un inicio fue una concentración de riqueza y poder sin precedentes (...). El despojo al que somos sometidos va acompañado de la construcción de una nueva subjetividad en la que se asienta la cultura neoliberal y sus valores

(individualismo, egoísmo, crueldad, descrédito de la política, etc.), en una refundación del sujeto erigida sobre la demolición del sentir, el pensar y el hacer previos, con objeto de obtener aceptación entre la población. La propaganda, el miedo y la sensación de vulnerabilidad son un mecanismo eficiente para el control social (María José Rodríguez Rejas, 2019).

Nuestra docente vive entramada en una cultura hegemónica violenta y cuando decide, al menos en esta decisión que estamos analizando, ejerce también una forma de violencia.

Bourdieu y Passeron (1977) aluden a la noción de *violencia simbólica* (¡qué lindo es volver a leer los clásicos!) refiriendo que la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto impone por medio de un poder arbitrario, un arbitrario cultural (“*ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro*”).

Tiempos difíciles. De *tiempos donde nadie escucha a nadie, tiempos egoístas y mezquinos*. Como para parar un rato *al lado del camino* y disponerse a mirar en serio.

5. Mundo agradable

*Todas las personas pueden mejorar
todos los caminos pueden ayudar
si estás ahí, si lo deseás
Este es mi sueño y el de muchos más
ésta es mi casa donde quiero estar
calmar mi sed, viajar en paz.*

David Lebón en “Mundo agradable”

Nuestra docente, aún sin saberlo, aún sin “quererlo” está ejerciendo en su forma de decidir, violencia simbólica. Violencia que se manifiesta no solo por la imposición de saberes curricularmente prescriptos (Bourdieu y Passeron, 1977) sino también por las narrativas que tejen las relaciones cotidianas (Steiman, 2004).

¿Entonces? Si lo hace aun sin notarlo, si está direccionada por sus propias habitus –por las estructuras sociales internalizadas-, si la acción pedagógica es esencialmente una acción de violencia simbólica, parece no haber salida. ¿Se trata de aceptar las condiciones en que inevitablemente se da la intervención pedagógica? No. Veamos

Toda intervención intencionada implica explícita o implícitamente la interrelación entre una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que las sostienen. Las prácticas de enseñanza, en tanto constituyen una intervención, implican en consecuencia,

este mismo juego de interrelaciones. Pero la particularidad de la enseñanza, regida, en gran parte, por la necesidad de decidir en la espontaneidad, hace de algunas decisiones un mundo atravesado por la inmediatez. Nos vinculamos a ello anteriormente desde la categoría de *decisiones en-clase*.

En la clase, en tanto secuencia de actividades, se identifican ese conjunto de decisiones que se han tomado, algunas que son *pre clase* y otras que son *en clase*.

Las *decisiones pre clase* y *en clase* incluyen tanto a los supuestos y representaciones implícitas y fácilmente develables -y sostenidas discursivamente por quienes enseñan- como a aquellas ocultos y que no se explican racionalmente. Seguramente en las *decisiones pre clase*, en tanto decisiones tomadas con mayor peso y tiempo de reflexividad, se anclan más fuertemente aquellos que conforman el estilo particular de cada enseñante y que constituyen su posicionamiento ante el mundo, los/as otros/as y sí mismo/a, en línea con las macrodecisiones. Pero también en las *decisiones en clase* se vislumbran.

El poder volver sobre nuestras decisiones asumidas puede ser una puerta para evitar lo que nos parecía inevitable en la línea de lo que Bourdieu llamara el *autosocioanálisis* (2007) y que podemos presentar aquí como una reflexión sobre la propia práctica de enseñanza desde un *paradigma propositivo* (Steiman, 2023).

Si lo que pretendemos es reflexionar a partir del análisis de nuestra práctica, lo primero será **reconstruir la experiencia de la clase**: todo lo fidedignamente posible y tratar de repasar lo que pensamos, lo que dijimos, lo que hicimos.

Entonces allí, centrados en algún **foco central de análisis** que elegimos porque algo de la secuencia de esa clase nos ha llamado la atención sobre nosotros/as mismos/as, sobre nuestra forma de intervenir ya sea porque nos impactó, nos hizo dudar, nos conmocionó, nos enojó, nos deslumbró, o lo que fuera que nos haya sacado de la zona de confort.

Centrados en un foco de análisis, en un momento particular de la clase que pasa a ser el núcleo central de nuestra reflexión, en un primer momento, se nos hace necesario **objetivar** las decisiones ya que suelen estar tan naturalizadas que, probablemente, no podamos dar cuenta de haberlas tomado (“*no lo decidí, me salió así sin pensarlo de antemano*”).

El poder objetivarlas es un trabajo en sí mismo: requiere, desnaturalizar, salir de lo obvio y recién entonces poder empezar a enumerar todo aquello que se ha decidido. Parece tan sencillo... sin embargo, no es tan así. Todo lo que decimos, hacemos, comentamos, interrogamos, omitimos, respondemos (y podrían seguir innumerables verbos en esta lista) pertenece al mundo de nuestras decisiones. Solo que, no siempre somos conscientes de estar decidiendo y por ello, no siempre podemos revisar críticamente lo decidido.

Si es posible objetivar las decisiones, el trabajo de reflexión que busca develar la propia práctica puede facilitarse luego a partir de *interrogar e interpelar las decisiones* que hemos tomado. Así, una de las cuestiones más desafiantes, es descubrir la coherencia entre las *decisiones pre clase* y las *en clase* y entre los supuestos que se anclan en las unas y las otras. De allí la necesidad de interrogarlas: ¿Por qué decidimos esto y no aquello? ¿Qué nos llevó a decidir de este modo? ¿Qué otras opciones se deslindan cuando decidimos de este modo? ¿Qué vinculación hay entre esta decisión y la adscripción teórica que la sostiene? (*¿Por qué decidí estas dos cosas: primero decirle: “ahora hazelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás”; y luego explicarle como razón que “sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro”?*)

En las decisiones se evidencian las representaciones y los supuestos desde los cuales hemos asignado sentido a una situación a resolver y en la cual hemos tomado la decisión. Pero supuestos y representaciones no siempre son fácilmente reconocibles. Develarlos implica indagarlos desde el reconocimiento del interjuego objetividad-subjetividad, ya que se elaboran sentidos desde la individualidad en una situación determinada, pero conteniendo en dicha expresión toda la historia social internalizada.

Representar en sentido estricto, es volver a presentar, o sea, re-producir. Esta re-producción siempre es subjetiva ya que no se trata de la producción original sino de una vuelta sobre la misma que construye una nueva realidad subjetiva. En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano (Jodelet, 1986). La representación, es siempre portadora de un significado, un sentido asociado que la caracteriza como tal y no es una simple reproducción sino una compleja construcción en la que subjetividad y objetividad se alimentan mutuamente.

El contrasentido más importante sería considerar que las representaciones constituyen un espejo mental de la realidad exterior a nosotros/as. Por el contrario, la teoría de las representaciones considera que no hay distinción entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo, tanto en el caso de los/as sujetos individuales como en los grupos a los cuales estos/as pertenecen. Los objetos están estructurados, al menos en parte, por el/la sujeto o el grupo en cuestión como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas cotidianas.

Para Moscovici (1961), la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres y las mujeres hacen inteligible la realidad física y social.

Este primer acercamiento a un concepto de representación social se vincula con la idea del conocimiento del sentido. Concierno a la manera en que los/as sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del entorno, las

informaciones que en él circulan. Este sentido común, que rescata las creencias y teorías prácticas de los/as sujetos sociales, se estructura en el conocimiento práctico, es decir, el conocimiento que se genera en la práctica, en la acción.

Ninguna representación social existe aislada de otras. Por el contrario, se constituyen en un entramado en el cual se diluye el carácter particular de cada una y en el cual tienen peso las historias personales y colectivas y las posiciones sociales de los/as sujetos. O sea, las representaciones se vinculan íntimamente con los *habitus*, con las *disposiciones estables* tal como lo expresa Perrenoud (2010). A su vez, no son rígidas e inmutables, sino que operan y se construyen desde el interjuego de lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo social.

Así, al ser las representaciones generadas por el *habitus* como disposiciones para la práctica constituidas por estructuras cognitivas, esquemas de percepción de la realidad y apreciaciones socialmente construidas, estructuradas y estructurantes, éstas orientan nuestro desenvolvimiento, dotando a nuestra práctica del sentido construido sobre el juego social del cual participamos.

Este es el aspecto que se vincula más estrechamente con la reflexión sobre la práctica: las decisiones pre y en clase se relacionan directamente con las representaciones que nos formulamos frente al objeto ante el cual tenemos que decidir. A su vez, esas representaciones están enraizadas en el pensamiento práctico y son parte de los *habitus*. Entonces, la modificación de las prácticas requiere adentrarse en aquellas representaciones que direccionan las decisiones y develarlas para poder decidir por un comportamiento diferente o no.

Sanjurjo (1994) refiere a los *supuestos básicos subyacentes* como aquellas concepciones básicas que todo sujeto se va formando a partir de sus experiencias sociales y que se vinculan con sus prejuicios, sus creencias, su ideología, sus representaciones, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica.

El término fue acuñado desde la sociología por Gouldner (1973) quien sostiene que las teorías sociales contienen dos elementos discernibles: los supuestos formulados de modo explícito a los que denomina *postulaciones* y otros que no lo son a los que denomina *supuestos básicos subyacentes*.

Expresa que los supuestos básicos subyacentes están implicados en las postulaciones de una teoría y se ordenan como un cono invertido: en la parte superior están aquellos que se corresponden con las *creencias generales acerca del mundo y todo lo que hay en él*, mientras que en la parte inferior están aquellos que referencian a *ámbitos particulares*. Afirma a la vez que operan de manera muy semejante a los estereotipos y prejuicios.

Las teorías están sustentadas en estos supuestos, pero también podemos traspolarlos a las prácticas ya que allí se comportan del mismo modo. Podríamos afirmar entonces, que

nuestras prácticas de enseñanza se sostienen en una serie de postulaciones discursivas que dan cuenta de nuestro posicionamiento teórico, pero que, a su vez, se apoya en los supuestos básicos subyacentes que refieren tanto a nuestra forma de ver y vernos en el mundo como en el aula. Y que, para ser revisados críticamente, necesitamos poder objetivarlos y explicitarlos.

Nuestra docente decidió direccionada por su sentido práctico, por sus supuestos (“*Es mi deber como docente enseñarle a mis alumnos/as el valor de la responsabilidad*”) que se anclan en la cultura neoliberal (*responsabilidad es más importante que cooperación*).

“*No, ahora hacelo en el cuaderno y...*” es un acto de imposición de un arbitrio cultural. Si fuéramos nosotros/as y estuviéramos ahí, podríamos emanciparnos de la cultura internalizada develando los supuestos que nos llevaron a decidir de ese modo (*¿De dónde saqué yo que debía intervenir con ese alumno si él mismo me ofrecía una solución? ¿Por qué por enseñar el valor de la responsabilidad no me di cuenta que cercenaba el de la cooperación o el de la solidaridad? ¿Por qué no dejé que sean los/as alumnos/as quienes decidieran qué hacer?*)

La pregunta por los supuestos que direccionan nuestras decisiones puede hallar respuestas con el hábito de una práctica reflexiva (*Porque mi supuesto es que como yo soy la autoridad, yo debo decidir; porque hay un supuesto social que tengo internalizado que me dictamina que la responsabilidad es un valor supremo en el marco de la escolaridad; porque algo me hizo creer que los/as niños/as pequeños/as no saben decidir por sí mismos/as...*).

Así, desde este punto de vista, la columna vertebral de una reflexión sobre nuestra propia práctica, se centra en poder reconstruir la experiencia, objetivar las decisiones que hemos tomado, interpelar esas decisiones para, finalmente, develar los supuestos y representaciones implícitos en ellas.

¿Hay otros caminos? Claro, *todos los caminos pueden ayudar, si estás ahí, si lo deseás*. Solo uno no nos conduce: aquél que nos coloque en un banquillo de acusados o en un lugar de juzgamiento de nuestras acciones. La reflexión sobre la propia práctica es análisis y reflexión sobre nuestras decisiones y sobre los supuestos que las direccionan.

Y volvamos a nuestro principio. ¿Para qué reflexionar? Reflexionar sobre nuestra práctica para poder tener intervenciones que sean de *buena enseñanza*, intervenciones éticas que hagan un bien a nuestros/as estudiantes y que pongan a disposición de ellos/as aquello que valga la pena ser aprendido porque para nosotros/as también valió la pena enseñarlo.

6. Los libros de la buena memoria

Mi voz le llegará

*mi boca también
tal vez le confiaré
que eras el vestigio del futuro*

Luis Alberto Spinetta en "Los libros de la buena memoria"

Referencias

- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia

- Campana, M. y Giavedoni, J. (2020). Neoliberalismo y educación: algunas metamorfosis en la Argentina contemporánea. En: P. Meschini y L. Paolicchi (coord.): *Discursos y políticas de la descolonialidad*. Mar del Plata: Ediciones de la EUEDEM
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de La enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gouldner, A. (1973). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, Biblioteca digital OEI.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morova.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2017). *Resolución 1482/17*.
- Rodríguez Rejas, M. J. (2019). *Neoliberalismo: una estrategia de guerra invisibilizada*. Extraído el 28 de septiembre de 2023 de: <https://www.mientrastanto.org/boletin-183/notas/neoliberalismo-una-estrategia-de-guerra-invisibilizada>
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto y S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?* Buenos Aires, Baudino Ediciones-UNSAM.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Acerca del autor

Jorge Steiman

Es Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica y Doctor en Educación.

Ejerce actualmente como investigador y profesor en la cátedra Didáctica III y como Director del posgrado de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Es docente de posgrado en varias Universidades de Argentina.

El liderazgo político, ético, estético y poético de la dirección de escuelas: crear confluencias

A liderança política, ética, estética e poética da direção das escolas: criar confluências

The political, ethical, aesthetic and poetic leadership of school management: creating confluences

 Alessandra Nunes Caldas¹

 Maria Cecília Castro²

 Nilda Alves³

Resumen: El artículo, a partir de la idea de “confluencias” sugerida por Bispo y comentada por Krenak, busca discutir el papel central de las directoras/es de escuelas y otras instituciones para el establecimiento de múltiples “confluencias”: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes; entre docentes; entre los responsables de los estudiantes y los docentes; entre todos los funcionarios escolares; entre la comunidad escolar y la comunidad en torno a la escuela; entre la dirección de la escuela y otros niveles de administración escolar; etc. Con el apoyo en las investigaciones con los cotidianos y en las experiencias narradas y comentadas de múltiples acontecimientos, se trabajan tres diferentes ‘*espaciotiempos*’: el tiempo de la pandemia en una escuela infantil; las tensiones y soluciones para las decisiones acerca de la dirección de la escuela en un colegio universitario; la creación de una carrera experimental de formación docente en un municipio diferente a la sede universitaria. Con esas narrativas y análisis se sustenta un estudio más general de los contextos existentes, hoy, que se relacionan con las cuestiones existentes en los ‘*espaciotiempos*’ educativos.

Palabras clave: cotidianos educativos; “*espaciotiempos*” educativos; directora/director; confluencias

Resumo: O artigo partindo da ideia de “confluências” sugerida por Bispo e comentada por Krenak, busca discutir o papel central das diretoras/diretores de escolas e outras instituições no estabelecimento de múltiplas “confluências”: entre estudantes; entre estudantes e docentes; entre docentes; entre responsáveis por estudantes e docentes; entre todos os servidores escolares; entre comunidade escolar e comunidade em torno da escola; entre direção de escola e outros níveis da administração escolar; etc. Com apoio nas pesquisas com

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: nunescaldas@hotmail.com

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; email: mcecilias.castro@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: nildag.alves@gmail.com

os cotidianos e em experiências narradas e comentadas de acontecimentos múltiplos, são trabalhados três diferentes ‘*espaçostempos*’: o tempo da pandemia em uma escola infantil; as tensões e soluções para decisões acerca de direção de escola em um colégio universitário; a criação de curso experimental de formação docente em município diferente da sede universitária. Com essas narrativas e análises se sustenta uma análise mais geral dos contextos existentes, hoje, que envolvem as questões existentes nos ‘*espaçostempos*’ educativos.

Palavras-chave: cotidianos educativos; ‘*espaçostempos*’ educativos; diretora/diretor; confluências

Abstract: The article, starting from the idea of “confluences”, suggested by Bispo and commented by Krenak, seeks to discuss the central role of female/male principals of schools and other institutions in the establishment of multiple “confluences”: between students, between students and teachers, between teachers, between student’s guardians and teachers, between all school employees, between the school community and the community surrounding it, between the school administration and the other levels of school management, etc. With the support of researches on everyday life and in experiences narrated and commented of multiple occurrences, three different ‘*spacetimes*’ are worked: the time of the pandemic at a preschool, the tensions and solutions to decisions regarding the school administration at a university school, the creation of an experimental course of teacher formation in a different city from the university headquarters. With these narratives and analyses, it sustains a more general analysis of the existing contexts, today, that involve the existing questions on the educative ‘*spacetimes*’.

Keywords: educative everyday life; educative ‘*spacetimes*’; female/male principal; confluences.

Recepción: 21/diciembre/2023

Aceptación: 02/marzo/2024

Forma de citar: Nunes, A., Castro, M. y Alves, N. (2024). El liderazgo político, ético, estético y poético de la dirección de escuelas: crear confluencias. *Voces de la educación*, Número especial: *Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 169-190.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

El liderazgo político, ético, estético y poético de la dirección de escuelas: crear *confluencias*

En uno de sus pequeños/grandes libros para pensar la vida en las relaciones entre seres humanos-naturaleza, Krenak (2022)⁴ trae a colación —de forma elogiosa— un término forjado por Nêgo Bispo (SANTOS, 2015)⁵: *confluencias*. Krenak analiza esta idea estableciendo una relación con la idea de *convergencia*. Allí nos dice:

La convergencia, ahora bien, fue un tema en América del Sur en los últimos cuarenta o cincuenta años. Abraza ideas como la de que el peronismo argentino se fundiría con una política moderna, que Brasil lograría unir una especie de laboralismo con el capitalismo... Pues Nêgo Bispo se escapa de esta gramática diciendo que lo que le interesa son las confluencias, pudiendo, al mismo tiempo, elaborar una crítica que articula las convergencias y las divergencias. Sin negar los eventos políticos ni querer escapar del sentido histórico de las cosas, dice que no es necesario que nos subordinemos a esta misma lógica y pretende animar una perspectiva en la que las confluencias no abarcan todo, sino que abren posibilidades de otros mundos. (...) Si el colonialismo nos ha causado un daño casi irreparable, este es la afirmación de que somos todos iguales. Ahora, desmentiremos esto y evocaremos los mundos de las cartografías afectivas, en las que el río logra escapar del daño a la vida, del gatillo fácil y la libertad no es un solo una condición de aceptación del sujeto, sino una experiencia tan radical que nos lleva más allá de la idea de finitud. No vamos a dejar que muera ni nada parecido, en vez de eso, vamos a transfigurarnos, al final la metamorfosis es nuestro ambiente, al igual que las hojas, las ramas y todo lo que existe (p. 41-43).

Traemos este pensamiento que une a Krenak con Bispo para empezar este texto, primero señalando la idea de que trabajamos en las investigaciones identificadas como “en

⁴ Ailton Krenak, hoy miembro de la Academia Brasileña de Letras, es un indígena de la etnia Krenak, del valle de Rio Doce, presente en el escenario político brasileño desde a Constituyente que originó la actual Constitución brasileña (1988) (Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICw16HAKQ>). Considerado hoy un gran filósofo, forma toda su literatura en la oralidad —aunque sabe escribir muy bien— y sus libros se publican a partir de la escritura, hecha por otra persona, de sus charlas y conferencias.

⁵ Antônio Bispo dos Santos, Nêgo Bispo, nació el 10/12/1959, en el valle del río Berlangas, antiguamente Papagaio, hoy municipio de Francinópolis, en Piauí, estado del Nordeste brasileño. Es campesino, formado por maestros y maestras de oficios, habitante del Quilombo Saco-Curtume, ubicado en el municipio de São João do Piauí/PI, semiárido piauiense. Activista político y militante de gran expresión en el movimiento social quilombola y en los movimientos de lucha por la tierra.

los/de los/con los cotidianos” que han permitido los dos movimientos concomitantes presentes en las acciones humanas: el de *resistencia* a las agendas contrarias a la vida cotidiana necesaria para todas/todos/todes; y el de *creación*, en el que se percibe las múltiples agendas posibles para las éticas, estéticas, políticas y poéticas de la vida cotidiana, en los colectivos de las redes educativas que formamos y en las que nos formamos⁶.

En segundo lugar, traemos aquí esta cita porque queremos hablar de un personaje escolar importantísimo y que ha sido muy poco recordado cuando hablamos de escuelas: la directora/el director. Aquí narraremos algunas experiencias en las que su presencia ha sido definitiva en las acciones desarrolladas y mostraremos que esta se podrá entender, especialmente, como creadora de múltiples *confluencias*: entre docentes; entre discentes; entre docentes y discentes; entre docentes y responsables por los estudiantes; entre el nivel escolar y niveles intermedios y superior de la administración pública; entre escuela y comunidades en las que actúan; etc.

Experiencias en la pandemia en una escuela de Educación infantil

Lo cotidiano es aquello que recibimos a cada día (o algo que compartimos), nos presiona día a día, nos oprime, pues hay una opresión en el presente. A cada día, cuando despertamos por la mañana, lo que asumimos es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en esta u otra condición, con tal cansancio, con tal deseo. Lo cotidiano es aquello que nos aprisiona en la intimidad, a partir del interior. Es una historia a medio camino entre nosotros mismos, casi en partida, a veces velada. [...] es un mundo que amamos profundamente, memoria olfativa, memoria de los lugares de la infancia, memoria del cuerpo, de los gestos de la infancia, de los placeres [...]. Lo que le interesa al historiador de lo cotidiano es lo invisible. (CERTEAU, 1996 p.31).

⁶ En el presente, hemos identificado estas redes como ‘*practicasteorías*’ y así se enuncian: la de formación académico-escolar; la de pedagógicas cotidianas; la de políticas de gobierno; la de acciones colectivas de los movimientos sociales; la de creaciones y “usos” de las artes; la de investigaciones en educación; la de producción de ‘usos’ de medios; la de experiencias en las ciudades, en el campo y al borde de las rutas. Son todas comprendidas como ‘*practicasteorías*’ pues, en las investigaciones con los cotidianos, entendemos que en ellas se crean, permanentemente, las prácticas necesarias y posibles para el vivir cotidiano, íntimamente relacionadas con la creación de formas de pensamiento a las que podemos llamar ‘teorías’.

Es en esta casi invisibilidad de los cotidianos, pero en los que se escucha, permanentemente, los rumores, ‘*adentroafuera*’⁷ de nuestras escuelas, que las directoras/los directores y docentes, juntos, creamos diversas experiencias con los estudiantes. El caso que aquí narramos y analizamos se refiere a un Espacio de Desarrollo Infantil, en la ciudad de Río de Janeiro, y algunos hechos menores, durante el gran acontecimiento de la pandemia de Covid.

Desde el primer día lejos de los niños, al principio de la pandemia, pensábamos cómo sería todo. Las convencionalmente llamadas redes sociales comunicaban noticias distantes cada vez más asustadoras, que traían miedo e incertidumbres. Definitivamente, tanto en la actualidad como entonces resulta difícil describir y pensar ese momento que nos alejaba de los niños y de nuestra rutina. Entre la perturbación de una gestión central que nos decía que no había que parar de trabajar, imponiendo burocracias creadas para intentar sostener la “normalidad” y las determinaciones sanitarias que decían “quédete en casa”, en medio a las insatisfacciones y las incomodidades, resolvimos soltar las “cadenas” y ser lo que somos con nuestras redes de ‘*conocimientossignificaciones*’ que nos forman y que formamos a todo momento, traspasando los límites de aquello que, en general, se cree que es el “rol real” de la escuela, en función de que recibe diariamente a niños. Buscamos formas de estar presentes en la ausencia impuesta por la pandemia. Nos vimos obligadas a reflexionar mucho, colectivamente, a (re)inventar todas nuestras acciones, para transformar nuestras prácticas y dejar de lado las posibilidades y formalidades existentes, hasta entonces, propias de la presencia física en los ‘*espaciotiempos*’ escolares. De esta manera, sumergidos en la pandemia del COVID-19, las directoras/directores y docentes tuvimos que ocupar la vida de los niños a través de internet, estando más allá de la invisibilidad que nos generó la crisis.

Más allá de la prohibición de usar “celular en la escuela” que la mayoría de las secretarías de Educación del país había determinado, creamos grupos de WhatsApp con las/los responsables de nuestros/de nuestras pequeños estudiantes. ¡Y cómo nos ayudaron estos grupos!

Surgió, entonces, la era del “trabajo remoto”, con escuelas cerradas y niños en casa, buscando estar lo más cerca de ellos, en esta tierna edad⁸, y de sus familias, que pasaban por múltiples dificultades. En un primer momento, se impuso la angustia de pensar cómo estarían

⁷ Una vez más, recordamos por qué elegimos usar los términos de esta manera: desde hace mucho, al trabajar con los cotidianos, entendemos que las dicotomías necesarias para el surgimiento de las ciencias en la Modernidad se traducían en límites que debíamos reflexionar en las investigaciones propuestas. Por ello, para recordarlo, escribimos los términos de las dicotomías (por ejemplo, práctica-teoría), además de las acciones conjuntas que realizamos en los cotidianos (ver, escuchar, sentir, pensar), en cursiva y entre comillas simples. Muchas veces, invertimos el orden hegemónico de cómo se escriben o dicen estos términos, o bien su forma habitual de formar el plural. Por ejemplo: ‘*practicasteorías*’; ‘*aprenderenseñar*’; ‘*adentroafuera*’; ‘*espaciotiempos*’; o ‘*veroirsentirpensar*’ como escribimos para señalar los procesos de utilización de películas en los cine-debates que realizamos en nuestros más recientes tres proyectos.

⁸ El Espacio de Desarrollo Infantil recibe a niños de 1 año a 5 años y 11 meses.

les niños y sus familias, pues por más que nuestra sociedad pretenda decir que no existen diferencias sociales, hambre y miseria, quienes trabajamos en la educación pública sabemos que no es así. Y vimos que esta situación había empeorado con el gobierno negacionista electo que nos gobernaba.

La merienda escolar ofrecida en nuestras escuelas públicas, principal alimento para miles de estudiantes en nuestro país, resulta importante para el desarrollo de cada estudiante, en especial para los niños que frecuentan esta escuela, por su edad. Esta merienda es necesaria para su desarrollo en todos los aspectos: físico-motor, intelectual, afectivo-emocional, económico y social. Para muchos de estos niños y adolescentes de nuestras escuelas públicas, la comida que reciben en la escuela es la más importante del día, o a veces la única.

La irrupción de esta alimentación escolar, en un periodo como el de la pandemia — para el que no hubo ninguna preparación y con gobierno federal que negaba su existencia y no tomaba ninguna medida para combatirla—, hizo que muchos niños y adolescentes quedaran en una situación de inseguridad alimentaria urgente.

En el mes en que la Organización Mundial de la Salud decretó la pandemia, en marzo de 2020, tuvimos que lidiar con esta cruel realidad: nuestros niños tenían hambre y una de las razones era que la escuela —ahora cerrada— les garantizaba la única comida del día. Como se cerró la escuela de un día para el otro, nuestros almacenes aún estaban llenos y todos esos alimentos les pertenecían.

Frente a esta situación, algunas directoras⁹ les advirtieron a sus coordinadoras inmediatas que se debían tomar medidas¹⁰ para que se siguiera repartiendo la merienda. Tardó una semana, pero nos autorizaron a hacer una lista y separar todos aquellos alimentos para su donación a asociaciones vecinales¹¹, quienes hicieron un relevamiento de las familias en mayor situación de emergencia y, así, se efectuó la entrega de alimentos. A los alimentos almacenados, se sumaron otros alimentos donados por nosotros, docentes, nuestros familiares y amigos, en una cadena que se reprodujo en miles de acciones, en este país que vivía bajo un gobierno negacionista —de la pandemia y de las necesidades de la población— y que no se dedicaba a pensar en estas necesidades.

Con el pasar de los días, se repartieron canastas básicas entre todas las familias de nuestros estudiantes, como reemplazo de la merienda escolar. En este momento, se dio una discusión, también relevada por directoras y directores de escuelas, sobre qué resultaría mejor: ofrecer los alimentos o bien que el municipio transfiriera los recursos directamente

⁹ En el municipio de Río de Janeiro, es la comunidad local quien elige las direcciones de las escuelas de la red municipal, considerándose a los/las docentes elegidos/elegidas que actúan en cada escuela.

¹⁰ Es importante informar que hay un presupuesto público federal anual que se envía a estados y municipios para la provisión de esta merienda.

¹¹ Las comunidades pobres de Brasil siempre cuentan con una o más asociaciones de vecinos/vecinas que buscan, de cierta manera, organizar la vida cotidiana.

entre los padres. Y la decisión, en nuestro municipio, con el paso de los meses y con la continuación de la pandemia, fue distribuir tarjetas-alimentarias en reemplazo de las canastas. Hasta fines de 2022, dichas tarjetas continuaron recibiendo recarga de forma mensual.

Este cambio se dio en un marco legal, pues se modificó la legislación del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE): en abril de 2020, se modificó la ley de merienda escolar por una nueva, la n° 13.987/20, que autorizaba, excepcionalmente, “durante el periodo de suspensión de clases por motivo de la situación de emergencia o calamidad pública, la entrega de alimentos generales adquiridos con recursos del PNAE a los padres y responsables de los estudiantes de las escuelas públicas de educación básica”. Este cambio se pudo realizar con base en la Resolución n° 2 del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), también de abril de 2020, que estableció normas sobre la ejecución del PNAE, durante el periodo de estado de calamidad pública. En esta Resolución se garantizaron, por ejemplo, la adquisición y distribución de alimentos a las familias de los estudiantes y el uso exclusivo de los recursos del PNAE para estudiantes de la educación básica.

Así se solucionó la problemática de la alimentación. Ahora era necesario pensar en cómo seguir con los contactos pedagógicos, en especial con niños tan pequeños. Está claro que sabíamos que no lograríamos alcanzar a todos, a todo momento, pero empezamos además a pensar en ello y las profesoras, articuladas por la Dirección de la escuela, prepararon pequeñas e importantes actividades a desarrollar con niños en el cotidiano doméstico. Los padres buscaban estos “trabajitos” en la escuela mientras nosotras, las directoras, estábamos allí haciendo los trabajos burocráticos necesarios, entregando canastas básicas y cuidando y manteniendo nuestro espacio en función de un regreso seguro para todos.

El hambre aún existe y aún hay niños que necesitan y quieren una escuela completa para lograr una buena alimentación, desde ya que no tenían computadoras ni celulares a disposición. Sin embargo, debíamos seguir con nuestro trabajo y elegir aceptar el aislamiento social, el trabajo remoto en la vida; (re)existiendo y creando nuevas posibilidades de seguir *'aprendiendoenseñando'* con los niños, sus papás y responsables, con la comunidad. Haciendo que confluyan las fuerzas posibles de esos acontecimientos.

No era la situación ideal —nunca son flores—, muchos fueron los desafíos, las dificultades, pero era preciso comprender que el trabajo remoto podría y debería transformarse en un ‘estar juntos’, incluso a la distancia y virtualmente. Y sabíamos que esto era muy importante, debido al periodo político brasileño, estatal y municipal que atravesábamos.

Para empezar, entendemos que estos ‘usos’ y relaciones permiten demostrar que no son ciertas las ideas preconcebidas del tipo: “los profesores no quieren saber nada con las computadoras” o “los profesores no usan las tecnologías que las secretarías (“el gobierno”)

pone a disposición en las escuelas”. Con los movimientos pedagógicos que realizábamos, acompañados de observación y charlas —nos atrevemos a decir: “de investigación”—¹² que realizamos, con las “confluencias” que hacíamos brotar, percibíamos las múltiples relaciones posibles entre niños-responsables/docentes/directoras y artefactos culturales, permitiendo crear diferentes usos de las tecnologías en ‘*espaaciotiempos*’ de nuevas relaciones entre las escuelas y las universidades, docentes y discentes, escuela, familia y comunidad, posibilitando el enredamiento de ‘*haceressaberes*’ diversos constituidos en sus prácticas cotidianas de ‘*practicarpensar*’ currículos.

Ya antes de la pandemia, a principios del año¹³, habíamos formado un grupo de madres representantes para que armaran un grupo de WhatsApp con las madres del grupo de su hijo, debido a la necesidad de comunicarnos rápidamente (algo a veces necesario en el caso de niños pequeños), situación en la que vimos que la mayoría de las familias solamente tenían celular y no teléfono fijo. Además, consideramos que esta aplicación, debido a que es gratis en los paquetes de las compañías telefónicas, resultaba accesible a todos. Entonces WhatsApp fue el inicio de nuestro camino, pues la educación infantil no presenta obligatoriedad de uso del programa Teams para hablar con los alumnos en las aulas virtuales y el envío de actividades que funcionó en los demás niveles de la Educación en el municipio.

Empezamos a utilizar esta aplicación para preservar los contactos tanto con los responsables como con los niños. Como ya teníamos el Facebook de la unidad, combinamos que postearíamos al menos una actividad por grupo en video, por día —ya sea contando una historia; cantando las canciones que cantábamos en el aula; ya sea a través de actividades lúdicas o con materiales que los niños tenían en casa y que podrían utilizar con aquellos que estaban en casa con ellos y ellas.

Las/los docentes, con su capacidad de crear, en medio a nuestras charlas para que nuestras acciones “confluyan”, lograron mantener el afecto, la mirada cuidadosa y cariñosa, las posibilidades de los descubrimientos presentes, incluso virtualmente, en los cotidianos de nuestros niños y sus familias.

Las actividades como los tapetes sensoriales, actividades de plantación de granos comunes (arroz, poroto), de colecciones de objetos cotidianos (piedritas, latas vacías, rótulos de productos usados, etc.), canciones populares conocidas, con propuestas de experiencias sociales giradas a la sensibilidad, enriqueciendo la interacción y la relación familia-alumno-docente, fueron actividades que nos sorprendieron al ser planificadas y publicadas por los niños con sus familias. En particular, cabe la referencia a una actividad propuesta por una de nuestras profesoras, ya al comienzo de sus contactos con el grupo de Maternal II, y que nos

¹² En nuestro grupo de investigación consideramos que todos los procesos de experimentar y pensar lo vivido también es investigación. Directoras/Directores en reuniones con docentes, estudiantes y sus responsables hacen que estos procesos aparezcan y “confluyan”.

¹³ En Brasil, el comienzo del año escolar ocurre en los primeros días de febrero.

dejó muy impactadas y motivadas con las creaciones posibles, con la participación y producción de los niños: la que empezó con la confección de un binocular para ver qué veían de la ventana de sus casas. En esta actividad se habló de imágenes y sonidos, de la mirada del niño y la esperanza que nos mueve, ¡siempre!

Las familias nos sorprenden con su compromiso rebuscando tiempos limitados, sin muchas formalidades, como ocurre en el aula. Recibimos varios registros no solo de experiencias pedagógicas, sino además del cotidiano, día a día, de cada niño. Los videos de niños haciendo actividades, mandando mensajes a sus profesores, dibujos y fotos, nos revelaban además la presencia y participación de la familia con los niños en las rutinas que antes solo se vivían en la unidad con sus docentes y en las que, muchas veces, las/los responsables no estaban presentes, debido a los horarios de sus trabajos.

Creemos que tales registros, además de cumplir su “papel pedagógico”, como anteriormente mencionado, tienen también otro papel: traen consigo la creación de las experiencias como actividades, de lazos afectivos, de pertenencias y marcas que tejerán los hilos de memorias que nunca se olvidarán, debido a las múltiples confluencias que permitieron.

En aquel momento y aún hoy, todo esto dio lugar a transformaciones que se reflejan en nuestras posibilidades de expresión, sensación, entendimiento, '*aprendizajesenseñanzas*' en los más diversos '*espaciotiempos*' de las diversas redes educativas, entendiendo sus conexiones y las articulaciones que sus '*practicantespensantes*' crean, en señal de diversas confluencias. Asimismo, se llega a entender que, en los/de los/con los cotidianos de nuestras escuelas, en múltiples cuestiones curriculares, no resulta posible crear '*conocimientossignificaciones*' válidos sin la intensa participación de todos sus participantes: directoras/directores, docentes, estudiantes y sus responsables, diversos funcionarios.

La creación de un movimiento en un colegio de aplicación¹⁴

El incluir en este texto la importancia de la gestión democrática, personalizada en la figura del/de la director/a, es la (re)afirmación de lo que consideramos importante para el mundo que queremos, la defensa de la democracia y el respeto a las tantas existencias presentes en las escuelas y otras instituciones con sus diferentes cotidianos. De esta manera, compartiremos la experiencia de una de las autoras que, al ingresar en la red pública de enseñanza, tuvo que lidiar con la necesidad de luchar para que ocurrieran las elecciones para el cargo de director de escuela. Para esto, es necesario compartir, desde ya, las narrativas y memorias sobre la creación del colegio en el que se dio esta lucha.

¹⁴ Los colegios de aplicación son instituciones educativas vinculadas a una universidad, en los cuales se desarrolla la enseñanza básica y media. Hoy se los denomina de varias maneras.

Como toda trayectoria, la historia del Coluni (Colegio Universitario Geraldo Reis) se vincula con dos importantes movimientos anteriores, en el campo de la Educación: el Centro Integrado de Educación Pública¹⁵ – CIEP 060 (Geraldo Reis), cuya inauguración fue en 1986, y que hasta 2006 funcionó como unidad escolar de la red estatal del estado de Rio de Janeiro; y la Guardería UFF, una institución académica de la Universidad Federal Fluminense, inaugurada en 1997. Al recordar la creación de los CIEP, Mingot (2001, p. 155) afirma:

Construidos sobre las cenizas de la escuela pública heredada de 20 años de dictadura militar y consolidados por la necesidad de revertir el abandono de la enseñanza, los CIEP pretendían operar una revolución en el sistema educativo capaz de disminuir los altos índices de evasión y repetición [existentes en la red pública estatal].

Sin embargo, con los cambios de gobierno y, con ellos, las políticas educativas vividas en el estado de Rio de Janeiro, el CIEP experimentó años de grandes conflictos, resultando en una infraestructura pedagógica separada de su proyecto original y sin ningún compromiso con la educación popular.

Entre los documentos que registran la historia del Coluni por sus movimientos de transición de CIEP a un colegio universitario, se destaca el Proyecto Político Pedagógico, con fecha en el año 2009, de una concepción poco conocida, cuya elaboración, según los registros anteriores de la escuela, habría ocurrido con el propósito de preservar los aspectos de su historia e su identidad. Este documento, incompleto en muchos sentidos, retrata la complejidad del proceso transitorio vivido por esta institución y su comunidad, que se ha modificado en varios aspectos a lo largo de los años. Cuando se inició su historia, con dieciocho grupos en turno completo, el CIEP 060 contaba con un cuerpo docente que se dividía en dos grupos y, además de las profesoras referentes, existía la figura de las animadoras culturales, presentes en la misma concepción de los CIEP, con una Dirección formada por dos docentes, a elección del Gobernador.

La Universidad Federal Fluminense creó Coluni, a partir del convenio de cooperación mutua con la Secretaría Estatal de Educación de Rio de Janeiro. En este sentido, dicho convenio cedió el edificio donde antes funcionaba el antiguo CIEP 060 Geraldo Aquiles dos Reis y las servidoras estatales que allí se designaron, estableciendo el plazo de cinco años (a partir de la firma del convenio en enero de 2006, por lo tanto, hasta 2011) a fin de que la universidad hiciera el llamado a concurso público federal para composición de su cuadro

¹⁵ Los CIEP se crearon durante el gobierno de Leonel Brizola (de marzo/1983 a marzo/1987), siendo su gran articulador e idealizador el antropólogo Darcy Ribeiro, vicegobernador de este gobierno, luego electo como senador.

efectivo. Cabe señalar que la creación de Coluni se efectuó al mismo tiempo que innumerables disputas, conflictos, agenciamientos y contingencias entre diferentes agentes.

En el 2013, se autorizó el primer llamado a concurso público para profesores/as efectivos/as a designar en el Coluni. Las vacantes eran para la educación infantil (de dos años), la enseñanza básica (nivel 1, de cuatro años, y 2, de cinco años) y la media (de 3 años) en la institución. Luego aprobar dicho concurso, en el 2014, y junto a más de veinte docentes, una de las autoras de este texto comienza sus actividades como profesora de Enseñanza básica 1 en esta institución.

La llegada de los docentes que recién asumían sus cargos potencializa la idea de currículo como frontera cultural (MACEDO, 2006), en el que las disputas, los conflictos y las negociaciones y agenciamientos nos hacen “pensar el currículo más allá de las distinciones entre los niveles formal, oculto y vivido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37).

Traemos, entonces, la contribución de la idea de Gabriel (2018), que aplica el término “bajo tachadura” (HALL, 2000) al campo del currículo para una comprensión de que dichas distinciones presentes en los currículos son sentidos que están en constantes negociaciones y resignificaciones, creando tachaduras en los intentos hegemónicos de fijación de estos sentidos. En consonancia con lo que defendemos, ocurrió la migración del Coluni. Estos movimientos migratorios generaron transformaciones en este ‘*espaciotiempo*’. Algunos de estos cambios se pudieron ver poco después de decretado el convenio; otras se hicieron/hacen visibles de forma paulatina. Estos se identifican en los detalles, en las sutilezas, a través de gestos, imágenes, sonidos, sentimientos producidos por los/con los ‘*practicantespensantes*’.

Uno de estos cambios fue la necesidad de contar con profesores de la carrera EBTT (Enseñanza Básica, Técnica y Tecnológica) en el cargo de la dirección. Hasta entonces la escuela estaba a cargo de una profesora de la carrera de magisterio superior que pertenecía al cuerpo docente de la Facultad de Educación, de la UFF, y que cedió el lugar para estar al frente del colegio.

La lucha por las elecciones de la dirección generó un ‘*espaciotiempo*’ colectivo de creación de un proyecto colectivo de la comunidad escolar, permitiendo que Coluni se transforme en un lugar de creación de sueños, desafíos, luchas, disputas, conflictos y tensiones en defensa de la garantía de participación de sus ‘*practicantespensantes*’. En septiembre de 2023, Coluni contaba con alrededor de 402 estudiantes, divididos entre los segmentos: Educación Infantil: 53 niños, Enseñanza básica 1: 103 niños, Enseñanza básica 2: 133 adolescentes y Enseñanza media: 113 jóvenes. La Enseñanza básica 1 posee cinco grupos por cada año de escolaridad con los siguientes números: el grupo 101 cuenta con 18 niños, el grupo 201 tiene 19 niños, el grupo 301 cuenta con 20 niños, el grupo 401 tiene 25 estudiantes y, finalmente, el grupo 501 cuenta con 21 estudiantes.

Actualmente, el cuerpo docente posee alrededor de 72 profesores/as y otros 95 trabajadores son técnicos, subcontratados y mediadores. Estos son los ‘*practicantespensantes*’ que actúan en el intento de garantizar la educación completa para los estudiantes de la institución. Por otro lado, desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión, además recibe a innumerables estudiantes de diferentes licenciaturas para que actúen como pasantes y becados en nuestras clases y proyectos, conservando la idea de “colegio de aplicación” de los primeros colegios creados en universidades.

Después de diecisiete años, desde de la creación del colegio, fue posible que asumiera una dirección elegida por la comunidad escolar. Este importante acontecimiento ocurrió en octubre de 2022. Entendemos que garantizar la elección de la dirección es una conquista colectiva y un importante paso para el proyecto de escuela que construimos cotidianamente. Cabe destacar aquí que, a partir de esto, la dirección, junto a la comunidad escolar, estuvo en condiciones de lograr que Coluni se transformara en una unidad académica de la Universidad Federal Fluminense. Este hecho permite más autonomía, presupuesto, reconocimiento y más visibilidad de la/en la comunidad académica y en el municipio de Niterói.

En consecuencia, resultaron posibles innumerables acciones: mejoras de la estructura física, más vacantes para concursar en la carrera EBTT, aumento de los proyectos de investigación y extensión creados y realizados en la institución. Sin embargo, cabe destacar la importancia de la valorización de las prácticas pedagógicas creadas por los/con los ‘*practicantespensantes*’ del colegio. Consideramos fundamental contar con colegas de la educación básica como gestores, pues existe una mayor comprensión de las especificidades del trabajo desarrollado con los niños, adolescentes y jóvenes que forman este ‘*espaciotiempo*’ escolar. Asimismo, destacamos la implementación del Régimen Interno, la garantía del trabajo pedagógico durante la pandemia, que se dio a conocer parcialmente a través del trabajo de (CASTRO, 2023).

Al finalizar el periodo de pandemia y hasta los días presentes, en Coluni seguimos luchando para que se desarrollen ‘*espaciotiempos*’ para charlas, resistencias y creaciones cotidianas, en *confluencias* como nos enseña Nego Bispo.

La tarea de la dirección escolar se caracteriza por sus desafíos. Muchas veces se configura con perspectivas de centralidad, autoridad y poder. Sin embargo, a partir de la idea de *confluencias*, también puede ser un ‘*espaciotiempo*’ de colectividad, afectividad y solidaridad y de búsqueda de salidas comunes a problemas comunes surgidos en sus cotidianos.

Esta afirmación también es necesaria en otro movimiento de liderazgo político que actualmente vive una de las autoras de este trabajo. Su formación profesional siempre ha ocurrido en espacios de liderazgo, ya sea en el movimiento estudiantil, movimientos sociales y sindicales. ALVES (2019) defiende que las redes educativas que formamos y que nos

forman son fundamentales para nuestra constitución como ‘*practicantespensantes*’ de los cotidianos y aquí estamos enfatizando las redes educativas de los movimientos sociales.

En diciembre de 2022, una de nosotras asume la tarea de componer la dirección del sindicato de su institución profesional, denominada Asociación de Docentes de la UFF (ADUFF). Este es un ‘*espaciotiempo*’ de luchas, discusiones y disputas políticas centrados en el trabajo de la militancia sindical que, aún hoy, es mayoritariamente ocupado por hombres.

Resulta un desafío el asumir esta tarea trabajando en la educación básica, con niños pequeños, sin licencia en sus actividades de enseñanza, investigación y extensión. El cargo a vicepresidenta se ve atravesado por sus múltiples y diversas redes de ‘*conocimientossignificaciones*’. Sin embargo, los cotidianos siempre son ‘*espaciostiempos*’ de imprevisibilidades, singularidades, colectividades en que la vida transborda las planificaciones, las metas y las luchas. Al revés, para la defensa y la garantía del derecho a la “vida bonita”, tenemos que reconfigurar las “rutas”. Y de esta manera, el presidente renuncia a su cargo y ella, en consecuencia, asume la tarea de ser la presidenta de una de las principales secciones sindicales del ANDES-SN¹⁶.

A partir de entonces, desde octubre de 2023, su trayectoria se ve atravesada por sentimientos aún más intensos. En su condición de líder política, el miedo, el coraje, la superación, el cuidado, el cansancio y la solidaridad son afectos que aparecen en esta trayectoria. A través de una percepción parcial, distante y muchas veces reduccionista de parte de algunos/algunas en esta tarea, es posible, en los cotidianos de estos cotidianos de estos diferentes ‘*espaciostiempos*’ de liderazgo, ‘*versentirpensar*’ con los acontecimientos las innumerables posibilidades de creaciones cotidianas forjadas con afectos y cuidado, buscando *confluencias* en diferentes dimensiones: éticas, estéticas, políticas y poéticas. Una de estas ocurrió una semana luego del inicio de la presidencia. La noticia de la repentina pérdida de una gran compañera de lucha nos causó un gran impacto. ¿Cómo hacer un último homenaje a esa persona que estuvo con nosotros por tanto tiempo? Por eso, le propusimos a la familia que el sepelio se hiciera en la sede de nuestra sección sindical. En un primer momento, quizá fuera inusual, sin embargo, a modo de demostración de respeto y reconocimiento por su lucha, nos encontramos con un lugar repleto de compañeras y compañeros que se solidarizaron con la familia y prestaron homenaje a una gran compañera de la lucha sindical, racial y anticapacitista. Asimismo, creemos que traer este episodio a este texto es un homenaje más a una docente y reafirma las *confluencias* posibles en las esferas de los liderazgos políticos.

¹⁶ Asociación de Docentes de Enseñanza Superior – Sindicato Nacional

Una tercera experiencia de confluencias: la Carrera de Educación de la UFF en Angra dos Reis¹⁷

La tercera experiencia que incluimos para trabajar la importancia de una dirección activa en la organización de confluencias es mucho más antigua que las dos primeras: comienza en 1992 y termina diez años después. Se trata de una Carrera de Educación experimental de la Universidad Federal Fluminense en Angra dos Reis, a través de un acuerdo con el Municipio local.

Una de las autoras participó de esta carrera cuando era Directora de la Facultad de Educación de la UFF.

Este recuerdo servirá, además, para que se pueda traer una cuestión que nos preocupa a muchos en Brasil en cuanto a la formación de docentes. El contexto fue luego de una importante Ley, firmada por la Presidenta Dilma Rousseff, en 2015, originada a partir de la Resolución n.º. 2/2015 del Consejo Nacional de Educación (CNE) y que incorporaba extensos y múltiples entendimientos desarrollados en un largo proceso conducido por la Asociación Nacional por la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE)¹⁸, incluyendo algunas contribuciones desarrolladas en la Carrera de Angra dos Reis.

En esta experiencia, una de las problemáticas discutidas y modificadas fue la de la organización de la carrera en disciplinas, determinadas hasta entonces por el Ministerio de Educación, a partir de resoluciones del entonces Consejo Federal de Educación (CFE).

Hasta la actualidad, la estructura en disciplinas está presente en las estructuras curriculares oficiales —propuestas por el gobierno central bajo la forma de la Base Nacional Curricular Común (BNCC)—y contra las cuales luchamos en el presente brasileño, luego de las catastróficas BNCC de los últimos dos gobiernos anteriores: de Temer, después del impeachment de la Presidenta Dilma; y del negacionista y ultraderechista Bolsonaro. Pero gran parte de los docentes empeñados en esta lucha aún cree que se debe hacer con la presencia de disciplinas “más progresistas” en los currículos.

Pero queremos recordar que la burguesía fue quien creó esta estructura en disciplinas, en tiempos de Napoleón, a comienzos del siglo XIX, con la llamada “Reforma Cabanis”¹⁹.

¹⁷ Angra dos Reis es un municipio del sur de la costa del Estado de Rio de Janeiro, a 450 km de su capital.

¹⁸ En 1983, luego de un extenso movimiento de debates institucionales, estatales y nacionales, se creó la Comisión Nacional por la Formación de Profesores que en 1991 se transformó en ANFOPE, que desde entonces realiza encuentros estatales y nacionales para conocer experiencias de carreras de formación docente y se pronuncia sobre cómo esta se debe efectuar.

¹⁹ Cabanis fue, en principio, un reformador de la enseñanza de la Medicina, aún durante la Revolución Francesa (ALMEIDA-Filho, 2017) y, ya desde el período napoleónico, estuvo a cargo de una reforma de las universidades y de la enseñanza técnica a nivel medio (ALMEIDA-Filho, 2018).

Pero ni el movimiento por la formación, articulado por la ANFOPE, ni la importante y sólida Resolución n.º 2 de 2015, del CNE, explicitan una estructura disciplinaria como obligatoria para que pensemos la formación.

En este reciente contexto político, es importante recordar el currículo propuesto en la Carrera de Educación de Angra dos Reis.

Empezamos por recordar algunas de las propuestas incluidas en esta carrera: 1) los periodos de trabajo eran de 10 semanas, incluyendo la evaluación y la planificación colectiva —de parte de docentes y discentes reunidos el fin de semana— al final de cada uno de los periodos que, en su organización, se llamaba Núcleo de Estudios y Actividades Pedagógicas (NEAP). Cada uno de estos NEAP tenía una denominación que se explicitaba en un subtítulo; 2) la carrera poseía múltiples actividades culturales y un docente responsable por su organización; se realizaban en el municipio, con personas ligadas a la Cultural local o invitadas de otros municipios e instituciones varias o que ocurrían en otros '*espaciotiempos*' adonde los estudiantes y docentes iban en colectivos alquilados para ello; 3) era nocturno para contribuir en la formación de docentes en la región que incorporaba a otros municipios además de Angra dos Reis, sabiendo que trabajaban en otras actividades o que ya eran docentes con curso Normal (enseñanza media), que en ese entonces aún existía; 4) por este mismo motivo, se creó un componente curricular —Estudios dirigidos— en una de las noches, con un profesor que lo acompañaba, lo cual permitía el estudio conjunto de textos señalados en los tres componentes curriculares del contenido específico²⁰ del NEAP que los estudiantes cursaban o que servían para que realicen alguna actividad determinada por dichos componentes ('*veianoiansentianpensaban*' una película; asistían a una conferencia, etc.); 5) los miércoles había un componente curricular nuevo —Investigación y Práctica Pedagógica (PPP)— que se consagró a nivel nacional, permitiendo que los estudiantes terminen su carrera con una monografía, con un trabajo acompañado por varios docentes (uno por cada tema que los estudiantes deseaban trabajar) y que existía desde el primero hasta el último NEAP; en función de esto, cada NEAP poseía solo tres componentes curriculares de contenido. De esta manera, los miércoles, todos los grupos se reunían en la PPP, con innumerables docentes; los componentes curriculares de contenido específico ocupaban 3 noches; la noche que restaba, en cada grupo, se usaba para el Estudio dirigido. Podría señalar muchas otras características innovadoras de esta carrera, pero lo dejamos aquí.

²⁰ Entre nosotros y siempre que había que presentar públicamente la carrera, hablábamos de “componentes curriculares” y jamás de “disciplinas”. Pero la gestión central de la UFF exigió que se usara esta denominación en los documentos legales. Cabe destacar, sin embargo, que se fue incorporando al léxico del movimiento, a través de los debates en ANFOPE, y que se consagró en la Resolución n.º.2 de 2015 antes mencionada.

Todo esto fue posible porque nos servimos de un artículo de la Ley de Directrices y Bases (LDB) de esa época²¹ que permitía carreras experimentales. También la LDB anterior²² permitía este hecho, al igual que LDB²³ actual. Cabe preguntar, ¿por qué solamente la Carrera de Angra dos Reis consideró esta posibilidad? Es la única carrera en Brasil, estando vigentes todas estas leyes —con un total de sesenta y dos años— que utiliza esta posibilidad.

Tuve que narrar y cuestionar esta experiencia para contar las confluencias existentes durante la formación y existencia de la Carrera y el papel central de la Dirección de la Facultad de Educación para que se lleven a cabo.

Con la obligatoriedad de la formación docente en nivel superior creada por la Ley n°. 5692 de 1971, las direcciones de las facultades de educación de todas las universidades públicas del país pasaron a ser buscadas por las secretarías de Educación —en especial las municipales— para la creación de carreras de formación docente. Esta Dirección —de la FE, de la UFF— recibió pedidos de 16 secretarías para la creación de carreras. Esta cuestión se vio planteada por la Directora en el Consejo departamental de la Unidad, con un informe de los encuentros y una posición favorable al municipio de Angra dos Reis por los siguientes motivos: 1) pagaba el mejor sueldo de Brasil para docentes; 2) aceptaba el pago de estadía, alimentación y un honorario a los docentes de la Facultad que debían desplazarse al municipio, aceptando a un Coordinador señalado por la Facultad para estar los cinco días lectivos de la semana, en el municipio, en buenas condiciones; 3) suministraban las instalaciones de una de las escuelas de la red municipal, durante el periodo nocturno, para la realización de la Carrera, incluyendo el uso de la biblioteca y el comedor; la secretaria y el vice-secretario participaron a todo momento del periodo de planificación de la carrera, que ya entendíamos que debía ser experimental. Se aceptó esta propuesta y la planificación se inició en agosto de 1991, con reuniones semanales —una semana en Angra y otra en la Facultad, en el municipio de Niterói— con duración hasta marzo de 2022. Entonces, la propuesta se presentó al Consejo de la Facultad, donde se discutió intensamente, en sucesivas

²¹ Ley n°. 5692/1971, en su Art. 64, que dice: “Los Consejos de Educación podrán autorizar experiencias pedagógicas, con regímenes diversos a los prescriptos en la presente Ley, asegurando la validez de los estudios así realizados.”

²² Ley n°. 4024/1961, en su Art. 104, que dice: “Se permitirá la organización de carreras o escuelas experimentales, con currículos, métodos y periodos escolares propios, dependiendo su funcionamiento para fines de validez legal de la autorización del Consejo Estatal de Educación, cuando se trate de cursos primarios y medios, y del Consejo Federal de Educación, cuando se trate de carreras o cursos superiores o establecimientos de enseñanza primaria y media bajo jurisdicción del Gobierno Federal”.

²³ Ley n°. 9394/1996, que establece en su Art. 81: “Se permite la organización de cursos o instituciones de enseñanza experimentales, siempre que se obedezcan las disposiciones de esta Ley”.

reuniones, luego se aprobó y envió al Consejo Superior de Investigación y Enseñanza (CSEPE), de la UFF, que dio su aprobación.

La instalación de la Carrera ocurrió una noche con estrellas y luna llena, el día 29 de junio de 1992, con la presencia del Alcalde del municipio de Angra dos Reis y el Rector de la UFF, en las bellas ruinas de un convento del periodo colonial, en lo alto de una colina.

Consideremos todas las confluencias que surgieron debido a estos procesos pedagógicos y administrativos. La Directora se hacía presente en todas las confluencias: en las reuniones con alcaldes; en los análisis necesarios para la elección del municipio (realizadas con los jefes de los cuatro departamentos de la Facultad, que discutieron esto con los docentes); del análisis llevado al Consejo departamental; de las reuniones semanales con la Secretaría de Educación del municipio, sabiendo escuchar aquello que necesitaban y explicando qué se estaba proponiendo de nuevo, articulando posibilidades entre aquello que deseaban tanto la comisión de la Facultad como los miembros de la Secretaría; de la conducción del proceso innovador y del currículo propuesto en el Consejo departamental; a continuación, las conversaciones con la Rectoría, para explicaciones sobre el carácter experimental de la carrera y de su estructura curricular innovadora y de la necesidad de un examen de ingreso²⁴ —prueba de ingreso de estudiantes— especial (en fecha y organización); de la organización de la ceremonia de creación de la carrera; de la selección del primer grupo, con una Comisión especial; de la apertura de la Carrera; de asumir un componente (PPP) que la obligaba a estar en Angra todas las semanas²⁵; estar presente todos los lunes de 9 a. m. a 12 p. m., en las reuniones pedagógicas realizadas con los docentes y la coordinación de la Carrera, en la Facultad de Educación. Todas estas acciones exigieron a una directora y vicedirector presentes y articulados fuertemente en los dos ambientes en los que se impartía la carrera, contando con un cuerpo docente que se adhirió cada vez más a la experiencia, exigiendo un cambio parecido en la carrera realizada en la Facultad de Educación, en el municipio de Niterói²⁶, lo cual se realizó enseguida.

²⁴ El denominado “Vestibular” en Brasil equivale al proceso de ingreso de estudiantes de enseñanza media en las universidades.

²⁵ Es necesario decir que esto solo ha sido posible porque contábamos con un Vicedirector que asumía la Dirección el día en que la Directora estaba en Angra, como también estaba en Angra, dando clases en un componente curricular otro día la semana.

²⁶ Niterói es un municipio que en el pasado fue la capital del estado de Rio de Janeiro y allí se encuentra la Universidad Federal Fluminense. Esta ciudad se ubica frente a la ciudad de Rio de Janeiro del otro lado de la bahía de Guanabara. La interiorización de la UFF, hacia otros municipios del estado, se inició con la carrera en Angra dos Reis.

Terminando con muchos cuestionamientos: lo que hay que preguntarse sobre los procesos de aprendizaje en momentos de regreso a la “normalidad” y con un gobierno de articulación asumiendo en Brasil —con las confluencias necesarias.

Actualmente, las/los docentes son la mayor categoría profesional que existe en Brasil. Esto les da algunas características que hacen que sean valiosos²⁷: se puede ver, de alguna manera, en el compromiso de la mayoría de nosotros al asumir, de tantas maneras diferentes, todas las dificultades que se presentaron durante el periodo de la pandemia (periodo este en el que no podíamos ir a las escuela, lo cual se decretó repentinamente en nuestras vidas). Recuerdo algunas ideas que tuvimos al pensar en estos tiempos y el regreso, luego de las vacunas, a la presencialidad:

a) Rápidamente, buscamos los medios que la formación de las carreras universitarias no nos había dado (recordemos de esto al pensar en la formación de profesores/profesoras) y que las secretarías de Educación nos negaban: la gran mayoría de estas tomaban decisiones por escrito como la prohibición del celular en la escuela, por ejemplo. Ocurre que, más allá de esto, y porque los cotidianos nos indican acciones necesarias, las directoras/directores tenían grupos de WhatsApp de papás y estudiantes. En muchos lugares y repentinamente, esto permitió que se establecieran los contactos con las familias y los estudiantes, en principio para no interrumpir la distribución de meriendas, luego, para que las clases pudieran llevarse a cabo²⁸. Al ver que gran parte de los estudiantes no tenían acceso a los medios tecnológicos, creamos diversos medios para que se pudieran impartir las clases, organizando varios modos para la distribución del material didáctico. En uno de los múltiples contactos que los grupos de las universidades tuvieron con docentes de innumerables redes de todo el país, me contaron que en uno de los municipios del estado de Rio Grande do Sul, como la Secretaría Municipal de Educación no garantizaba la distribución de material producido por los docentes, las profesoras crearon un grupo de “maridos e hijos de profesoras que tenían bicicleta y distribuían el material (los lunes) y luego los recogía (los viernes)”.

También recordemos que las fundaciones privadas que tanto decían saber sobre la enseñanza y que, antes del periodo pandémico, habían ganado montañas de dinero público con lo que llamamos el “apostillado de la educación”, durante la pandemia, desaparecieron

²⁷ Y entendidos como peligrosos por gobiernos de ultraderecha y derecha que asumieron el día 01.01.2023 en algunos estados de Brasil.

²⁸ Es necesario no olvidar que muchos docentes perdieron sus trabajos en la red privada porque no sabían lidiar con estos dispositivos y sus posibles tecnologías, que nunca son fáciles de usar, además de no contar con capacitaciones de parte de las secretarías. Además, no nos olvidamos de los muchos estudiantes y docentes que no tenían estos dispositivos —o si los tenían, eran muy precarios—, los cuales además compartían con hijos y madres/padres, hermanos y otros miembros de la familia o de convivencia.

por completo. Mostraron, de hecho, que nada sabían, haciendo que las secretarías de Educación —que antes las buscaban con tanta ansiedad— no tuvieran apoyo alguno.

Lo que se destacó, en este periodo, fueron las redes colectivas de los docentes para apoyarse entre sí, buscando articularse con grupos en las universidades —que conocían de momentos anteriores, pero que buscaron por primera vez durante la crisis—, los responsables de estudiantes y con los mismos estudiantes, respecto a lo que sabían y podían compartir en estos momentos. Las direcciones de las escuelas organizando estas acciones —incluso presencialmente en las escuelas, a pesar de las recomendaciones de aislamiento— y realizando las múltiples confluencias necesarias.

Estos movimientos y problemas podrían ser tratados más exhaustivamente, pero quizá en sentido inverso, deban tratarse con el regreso de la presencialidad. Los celulares, una vez más, son prohibidos en las escuelas, incluso en los procesos pedagógicos —didácticos y curriculares. Las fundaciones del “apostillado de la Educación” reaparecen con fuerza y hambre en el presupuesto público.

b) Aprendimos que las relaciones con muchas/muchos/muchas, en tantas redes educativas, pueden ser ampliadas, de forma exponencial, con el uso de estos artefactos culturales/tecnológicos que potencializaron nuestras condiciones de trabajo en este momento. Con esto, podemos ver que, quizá, ya no trata nada más que de los docentes enseñantes con los discentes aprendientes. Vimos que todas/todos/todes nos enseñamos y que podemos/debemos entendernos, siempre, como ‘*docentesdiscentes*’ o ‘*discentesdocentes*’, en todos los ‘*espaciotiempos*’ curriculares. Algunas de nosotras ya han entendido esto con claridad —ver Alves (2019).

Estas posibilidades abiertas nos ayudaron no solo a mantener sino a ampliar nuestros contactos periódicos con los discentes, sus responsables, con la comunidad local, las autoridades educacionales y con los colegas de todo Brasil²⁹. Se destaca la presencia de direcciones en todas estas confluencias.

c) Este periodo nos permitió ver, con más precisión, las posibilidades creativas de los docentes que tantos intentan negar. La capacidad de enfrentar las dificultades personales y profesionales se hizo más evidente en este terrible periodo de la pandemia, recordemos, sin la ayuda de ninguna apostilla, de ninguna fundación privada. ¿Seguiremos negando esta creación cotidiana de docentes en sus relaciones con los discentes?

²⁹ La actual investigación que coordino, Currículos ‘*practicadospensados*’ en los cotidianos — creaciones curriculares más allá de la estructura en disciplinas (2022-2027; financiación CNPq, CAPES, FAPERJ y UERJ)— posee grupos articulados de profesores no Rio de Janeiro (municipio de Nova Friburgo), Amazonas (municipio de Manaus), Espírito Santo (municipios de Vitória y Serra) y Bahia (dos municipios).

d) El periodo pandémico hizo aún más evidente la importancia de los artefactos culturales que, en múltiples y diferentes procesos, se iban transformando en artefactos curriculares —músicas, películas, podcasts, libros impresos e E-Books, revistas y diarios en línea, etc. ¿Vamos a seguir negando la importancia de todos estos dispositivos para la necesaria ampliación de los horizontes para la formación de docentes y en procesos curriculares en la Escuela básica?

e) Durante este periodo, ver la televisión y escuchar la radio se transformó en una acción de diversión común para toda la familia, ya que, en general, el celular y la computadora se usaban para “temas más serios” como enseñar o participar en clases y trabajar en la oficina (“home office”) u otro espacio que se había transformado en virtual. ¿Ignoraremos el peso de los medios en la creación de creencias políticas hasta aquí destructivas respecto a la economía, la política o los “mitos”? ¿En los procesos de formación docente seguiremos sin pensar qué pesos tienen?

f) El tiempo de ‘*aprenderenseñar*’ en la pandemia debió ser modificado y mucho por los ‘*espaciotiempos*’ en los que estábamos para tener estos contactos. Algunos creen que perdimos mucho con esto (CASTRO; CALLOU, 2022). Pero para nosotros, muchos de nosotros, esto es de otra manera. Y los temas que se plantean son completamente diferentes: ¿qué aprendimos —docentes, discentes, responsables, comunidad local, autoridades— en la pandemia, en y con todos los sentidos: en contenidos, en cultura, en tecnología, en solidaridad, en tristezas, en miedos? Fue desde aquí donde realmente partimos al regresar a la presencialidad. ¿De qué nos sirve saber solamente sobre pérdidas, tan violentas y por tantos motivos? Sin embargo, lo que cargamos adentro de nosotros mismos y en nuestros cuerpos, eso nos servirá para continuar. En las escuelas, debemos identificar y potenciar las muchas confluencias que innumerables directoras y directores brasileños han producido con todas/todos los ‘*practicantespensantes*’ de la escuela. Lo que ‘*sentimossabemospensamos*’ en las relaciones cotidianas con estas/estos innumerables ‘*practicantespensantes*’ es que permite realizar *confluencias* con una frecuencia mayor.

Referencias

- Almeida-Filho, N. (2018). A Reforma Cabanis como pauta da ideologie: faculdades imperiais em vez de universidades góticas. *Lisboa: Revista Lusófona de Educação*, 42, 27-43.
- Almeida-Filho, N. (2017). O legado de Cabanis: hipótese sobre raízes da educação médica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*. Barcelona: Fiocruz, 33(7), 01- 15.
- Alves, N. (2019) *Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez.
- Castro, M. C. (2023). *Andanças e migrações: conversas com 'praticantespensantes' com os currículos e com os cotidianos escolares*. Tesis de doctorado. Río de Janeiro, ProPED/EDU/UERJ.
- Castro, M. H. G. de y Callou, R. (coords). (2022). *Educação em pauta 2022 – desafios da Educação Básica no Brasil*. Brasília/DF: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE).
- Certeau, M. de. (1996). *A invenção do Cotidiano – 1*. Artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Gabriel, C. T. (2018). Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-22. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Rw8KZNRKYMTgxbG8GcscCMb/?lang=pt&format=pdf>. Accedido el: 06/11/2023.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo: Cia das Letras.
- Lopes, A. C. y Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 285-296. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Accedido el: 04 nov. 2023.
- Mignot, A. C. V. (2001). Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). *Estudos Avançados*. São Paulo, 15 (42), 153-168.
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos – modos e significados*. Brasília: CNPq/INCT/UnB.

Acerca de las autoras

Alessandra Nunes Caldas

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd)/UERJ. Pós-Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/ UERJ), Membro do GrPesq “Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons”, do qual é vice-líder. Professora substituta na Faculdade de Educação/UERJ.

Maria Cecília Castro

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Presidente da ADUFF (Associação de Docentes da UFF). Membro do GrPesq “Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons”.

Nilda Alves

Professora emérita da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação/EDU/Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/São Gonçalo (RJ). Pesquisadora Sênior/CNPq. Líder do GrPesq ‘Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons’/UERJ-CNPq. Membro fundadora do Laboratório Educação, Imagens e Sons (LBEIS)/ProPEd/UERJ. Ex-Presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); da ABdC (Associação Brasileira de Currículo); da ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Associada da SBPC (Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência) desde 1981. Ex-Membro do Conselho Superior da FAPERJ.

El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas
O sofrimento como emoção. Abordagens construtivas
Suffering as an emotion. Constructivist approaches

 Carina V. Kaplan¹

 Noemí Aizencang²

 Ezequiel Szapu³

Resumen: El presente trabajo conceptualiza la categoría de sufrimiento o dolor social desde un enfoque relacional y constructivista sobre la vida social y escolar. Particularmente, focalizamos en los desarrollos del psicoanálisis de Silvia Bleichmar, la sociología figuracional de Norbert Elias y el interaccionismo simbólico de David Le Breton. Sus perspectivas poseen una serie de puntos de confluencia: a) interpretan al sufrimiento como una emoción que imbrica procesos psico y sociogenéticos; b) conciben que el dolor remite a la relación entre cuerpo y subjetividad; c) sostienen que el debilitamiento o la ausencia de lazos sociales significativos se encuentra en la base de las experiencias de padecimiento.

Palabras clave: sufrimiento, dolor social, enfoques constructivistas, Silvia Bleichmar, Norbert Elias, David Le Breton

Resumo: Este trabalho conceitua a categoria sofrimento ou dor social a partir de uma abordagem relacional e construtivista da vida social e escolar. Particularmente, focamos nos desenvolvimentos da psicanálise de Silvia Bleichmar, da sociologia figurativa de Norbert Elias e do interaccionismo simbólico de David Le Breton. Suas perspectivas têm uma série de pontos de confluência: a) interpretam o sofrimento como uma emoção que se sobrepõe a processos psico e sociogenéticos; b) concebem que a dor se refere à relação entre corpo e subjetividade; c) sustentam que o enfraquecimento ou a ausência de laços sociais significativos está na base das experiências de sofrimento.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; email: kaplanarina@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; email: nomiaizen@gmail.com

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; email: soysapu@gmail.com

Palabras-chave: sufrimiento, dor social, abordagens construtivistas, Silvia Bleichmar, Norbert Elias, David Le Breton

Abstract: This work conceptualizes the category of social suffering or pain from a relational and constructivist approach to social and school life. Particularly, we focus on the developments of the psychoanalysis of Silvia Bleichmar, the figurative sociology of Norbert Elias and the symbolic interactionism of David Le Breton. Their perspectives have a series of points of confluence: a) they interpret suffering as an emotion that overlaps psycho and sociogenetic processes; b) they conceive that pain refers to the relationship between body and subjectivity; c) maintain that the weakening or absence of significant social ties is at the basis of experiences of suffering.

Keywords: suffering, social pain, constructivist approaches, Silvia Bleichmar, Norbert Elias, David Le Breton.

Recepción: 05/enero/2023

Aceptación: 21/marzo/2024

Forma de citar: Kaplan, C., Aizencang, N. y Szapu, E. (2024). El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 191-209.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

El sufrimiento como emoción. Enfoques constructivistas

Introducción

Mediante sus emociones, las personas expresan la plena conciencia unos de otros. Mediante sus emociones, las gentes tratan de expresar el significado moral y humano de las instituciones en las que viven.

Sennett, La Autoridad (1982: 10)

El presente trabajo conceptualiza la categoría de sufrimiento o dolor social desde un enfoque relacional y constructivista sobre la vida social y escolar. Afirmándonos en la idea de que el orden afectivo es fundante del lazo social, recuperamos una serie de aportes académicos que nos aproximan a la comprensión de las narrativas y experiencias subjetivas de padecimiento bajo las condiciones de época.

Particularmente, focalizamos en los desarrollos del psicoanálisis de Silvia Bleichmar, la sociología figuracional de Norbert Elias y el interaccionismo simbólico de David Le Breton en la medida en que sus perspectivas presentan una serie de puntos de confluencia: a) interpretan al sufrimiento como una emoción que imbrica procesos psico y socio genéticos; b) conciben que el dolor remite a la relación entre cuerpo y subjetividad; c) sostienen que el debilitamiento o la ausencia de lazos sociales significativos se encuentra en la base de las experiencias de padecimiento.

En la investigación educativa somos testigos del modo en que las emociones han ido legitimando su protagonismo de la mano del denominado *giro afectivo* en la comprensión del lugar de la escuela en la constitución del lazo social. Las emociones son el resultado de intercambios sociales en circunstancias históricas concretas (Le Breton, 1999a). Ello significa que no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, configurando una matriz relacional (Illouz, 2007, 2014; Kaplan, 2020; Kaplan y Szapu, 2020). Desde una mirada socio-psíquica e histórico-cultural de los procesos sociales y educativos (Kaplan, 2021, 2022), estamos en condiciones de argumentar que la estructura afectiva es producto de un proceso de transformación cultural de largo plazo (Elias, 1987).

Las emociones, aunque sean narradas en primera persona como algo del orden de lo íntimo, se constituyen como resultado de constructos históricos, sociales y culturales que se

expresan a través de una trama de símbolos y significados. El modo de experimentar el mundo remite a factores del orden de lo individual y subjetivo que se traducen mediante un lenguaje susceptible de ser reconocido por los pares (Le Breton, 2002).

Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa "energía" es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente (Illouz, 2007: 15).

Las estructuras sociales y las estructuras emocionales forman parte de un mismo proceso y solo pueden ser analizadas tomando en consideración la necesaria intersección entre los procesos psicogenéticos y sociogenéticos (Kaplan, 2018). En el devenir cotidiano, los seres humanos vamos vivenciando experiencias afectivas en las que diversas emociones se suceden unas a otras, se superponen, se entrelazan y se relacionan. Esta red se traduce en disposiciones sociales que estructuran ciertos modos de ser, de sentir y de existir, lo que configura un determinado *habitus emotivo* (Kaplan y Galak, 2022; Kaplan, Szapu y Arevalos, 2023).

La pregunta entonces es: ¿qué sucede cuando esta trama afectiva se edifica en torno a sentimientos como el miedo, la vergüenza, la soledad, la inferioridad, la exclusión, el rechazo? En la medida que entendemos a las emociones como construcciones sociales y culturales, no es posible su análisis sin considerar que se encuentran mediadas por relaciones desiguales de poder. Los procesos de discriminación, estigmatización y falta de reconocimiento, ejercidos por quienes se ubican en una posición de superioridad tanto material como simbólica sobre aquellos a los que consideran inferiores, conforman una trama afectiva signada por el sufrimiento social (Kaplan y Szapu, 2020). Desde este punto de vista, las emociones vinculadas al miedo, vergüenza, soledad, inferioridad, exclusión y rechazo pueden ser interpretadas como “experiencias personalizadas de la desigualdad” (Sennett, 2003, p. 241) en la medida que son un signo del mecanismo de negación de la alteridad.

Si recuperamos la definición de diccionario del término *sufrimiento* encontramos lo siguiente: “Padecimiento, dolor, pena” (Diccionario RAE, 2001). En lo que respecta al concepto de *dolor*, hallamos dos acepciones. La primera indica que se trata de una “Sensación molesta y aflictiva de una parte del cuerpo por causa interior o exterior” (Diccionario RAE, 2001). La segunda, lo describe como el “Sentimiento de pena y congoja” (Diccionario RAE, 2001). Estos dos significados permiten afirmar que, al caracterizar el dolor o sufrimiento, no

necesariamente se hace alusión a un padecimiento físico, vinculado a lo que comúnmente se denomina como sensación; sino que también puede referirse a un sentimiento de malestar subjetivo, emparentado al mundo de las emociones.

Otra definición es la aportada por la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (International Association for the Study of Pain - IASP), la cual plantea que "El dolor es una experiencia sensorial y emocional desagradable asociada o similar a la asociada a una lesión tisular real o potencial" (1979). Aquí alude a una experiencia en la que confluyen aspectos sensoriales y emocionales. Al mismo tiempo, al incluir la idea de "similar", se amplía la concepción del dolor yendo más allá de considerarlo como aquello producido por una herida o lesión corporal. El sufrimiento comprende entonces tanto aspectos físicos como subjetivos ya sea al pensar en los factores que lo producen como en los efectos en quienes lo padecen.

En este punto, es posible plantearse una serie de interrogantes: El dolor, ¿es una sensación, una experiencia o una emoción? ¿Es el sufrimiento singular, particular de cada individuo, o es un constructo social mediado por las relaciones entre sujetos de un tiempo y espacio determinados? ¿Qué hay de colectivo en el sufrimiento? ¿Cómo es la frontera entre lo íntimo y lo público en las expresiones del dolor? ¿Cuáles son las potencialidades de incluir esta categoría en la investigación educativa? El presente artículo tiene como propósito bordear el concepto de sufrimiento social a los fines de esbozar una o más respuestas a estas preguntas. La reflexión se estructura principalmente en torno a los aportes de tres autores cuyos desarrollos incorporan una mirada psicogenética y sociogenética de los seres humanos y las emociones como es el caso de Silvia Bleichmar, Norbert Elias y David Le Breton.

Para llevar a cabo la tarea de bordear el concepto de sufrimiento o dolor social, nos planteamos una serie de supuestos que iremos analizando a la luz de los autores referenciados:

1. No existe una separación taxativa entre lo público (social) y lo privado (individual) en lo que respecta a las manifestaciones de sufrimiento, sino que siempre se expresa de manera imbricada.
2. No es posible concebir al padecimiento como una experiencia exclusivamente física o psíquica. Todo dolor remite a una relación entre cuerpo y subjetividad.
3. El dolor es una experiencia emocional ligada a la construcción del lazo social.

El dolor en el contexto del malestar

Silvia Bleichmar propone una lectura posible de las situaciones escolares desde los aportes del psicoanálisis. En sus trabajos presenta una concepción del padecimiento en la cual se imbrican la dimensión psíquica y social del ser humano. El sufrimiento subjetivo cobra sentido cuando consideramos su vínculo indisociable con las situaciones, los tiempos y los espacios sociales de participación, esto es, cuando se consideran las relaciones entre los

deseos de los individuos y las pautas que impone una cultura, las cuales se instituyen al interior del aparato psíquico (Bleichmar, 2001). Las formas sociales, reglas y prohibiciones, dan cauce, y ofrecen caminos posibles a la vida pulsional, posibilitando y conformando la tan necesaria convivencia con otros.

El dolor social se origina ante un desencuentro entre lo individual y lo social, entre los deseos personales y las expectativas grupales. En estos momentos traumáticos que producen sufrimiento, se inscriben elementos vivenciales que luego es preciso resimbolizar, transformar de vivencia en experiencia (Bleichmar, 2001). Ello se ve facilitado por lenguajes, conceptos y herramientas simbólicas que ofrece la cultura. Interesa interpretar los sentidos que los sujetos construyen para comprender y tolerar aquello que los aqueja y de ese modo colaborar en su tramitación.

En este punto, la posibilidad de una apertura al diálogo juega un rol fundamental. Al poner en palabras aquello que nos aqueja se produce una simbolización que ayuda a elaborar las heridas producidas. Por el contrario, al no hallar el modo para expresar el malestar en un intercambio con un otro, el sufrimiento se acentúa.

Mediante la idea de “traumatismo” nos referimos a la insuficiencia de las herramientas para resimbolizar la realidad, o para poder producir, de alguna manera, representaciones capaces de capturar la realidad cuando la subjetividad se ve amenazada por la ruptura de significaciones previas que permitían su aprehensión (Bleichmar, 2005: 1).

Cuando nos sentimos avasallados por una realidad que nos atraviesa, la desorganización es tal que nos deja sin herramientas para poder actuar. Se pierde la posibilidad de armar una respuesta frente al sufrimiento que vivenciamos y reconocemos también en otros. Pero más gravé aún es el modo en que la reiteración de este tipo de acontecimientos a los que se denomina como traumáticos, lleva a una especie de insensibilización paulatina y acostumbamiento al horror que deja huellas subjetivas (Bleichmar, 2005). Bleichmar refiere al concepto de *fatiga de la compasión* que recupera del libro *El respeto* (2003) de Richard Sennett. La familiaridad con el dolor, que a partir de los relatos de las y los jóvenes se puede interpretar como un símbolo de época, es el que produce una pérdida en la capacidad de procesar el sufrimiento ajeno y, en última instancia, también el propio.

En este punto, la autora introduce la noción de *malestar sobrante* al cual define como la cuota que nos toca pagar a modo de renunciadas pulsionales que permitan nuestra

convivencia con los otros, pero que también conlleva la resignación de aspectos sustanciales del propio sujeto como efecto de la sobrecarga de circunstancias angustiantes (Bleichmar, 2007).

Yo he llamado a este malestar, “malestar sobrante”, porque no es solamente el que paga cualquier ser humano por ingresar a la cultura, sino un exceso de malestar producido por la frustración en la cultura. Y esto no se da solamente en los excluidos, se da también en los incluidos (Bleichmar, 2008: 60-61).

Dicho malestar se produce en un contexto en el que prima el individualismo y cada sujeto se encuentra despojado de la posibilidad de elaborar proyectos a largo plazo y obtener perspectivas de futuro. La dificultad para establecer lazos duraderos y significativos junto a la ausencia de una visión de futuro esperanzadora como factores que afectan la constitución subjetiva de las nuevas generaciones, son ideas que dialogan con otras categorías de Sennett (2000) como los de *corrosión del carácter* y *gratificación diferida*.

El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. De la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento cualquiera, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados (p. 10).

Las experiencias de sufrimiento que van siendo atravesadas por los sujetos ante la falta de un porvenir alentador, van corroyendo el carácter produciendo subjetividades negadas (Kaplan y Szapu, 2019). Bleichmar expresa una idea similar en la siguiente cita:

Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los

males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movable se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentra un modo de justificar su recorrido (Bleichmar, 1997).

En estos procesos, tanto el establecimiento de lazos sociales significativos como el afianzamiento en posiciones que posibiliten el desarrollo de planes y perspectivas de futuro resultan elementos claves para tramitar el sufrimiento social de las y los jóvenes. El espacio escolar, bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos, puede promover culturas afectivas, condiciones y recursos que funcionen como amarras simbólicas frente al dolor, abriendo camino a la reparación y la implicación intersubjetiva (Kaplan y Aizencang, 2022).

Las transformaciones en la sensibilidad por el dolor

Si uno revisa la literatura existente se evidencian posiciones reduccionistas, o incluso escisionistas, que conciben al dolor como individual o social. Desde una perspectiva relacional se ponen en cuestionamiento estas visiones. La sociología eliasiana, se sostiene justamente en la idea o noción de *figuración*, entendida como un entramado de interdependencias en las que distintos individuos precisan unos de otros para poder sobrevivir y desarrollarse (Elias, 2008).

Los seres humanos han evolucionado en un mundo que alberga otras existencias aparte de la de ellos mismos. Por consiguiente, cada hombre está constituido por naturaleza para la vida en compañía, es decir, para una vida en relación con una gran variedad de existencias, algunas amigables, otras hostiles, algunas inanimadas, otras vivientes, y algunas de estas últimas, humanas. De acuerdo con esto, la mayoría de los atributos y propiedades del ser humano tienen funciones que sólo pueden ser entendidas si se consideran en relación con otras existencias (Elias, 1998: 316).

Desde una perspectiva socio-histórica y relacional, Elias describe los cambios que ocurren entre la Edad Media y la conformación de los Estados Modernos en lo que va a denominar como *Proceso Civilizador* (Elias, 1987). Su argumento central se sustenta en que, en el marco de una monopolización del uso de la violencia física por parte de los nuevos Estados junto a una creciente diferenciación de las funciones sociales, se establecen

estructuras de personalidad tendientes a la autoregulación y previsibilidad. La sociogénesis de los Estados Modernos representa, a su vez, el inicio de la *civilización de las emociones* (Wouters, 2008) o la *civilización de los afectos* (Mutchinick y Kaplan, 2016).

El aparato de control y de vigilancia en la sociedad se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo. El segundo, al igual que el primero, trata de someter a una regulación estricta la totalidad del comportamiento y el conjunto de las pasiones [...] el autocontrol permanente a que cada vez se acostumbra más el individuo, trata de disminuir los contrastes y las alteraciones repentinas en el comportamiento, así como la carga afectiva de todas las manifestaciones. El individuo se ve ahora obligado a reformar toda su estructura espiritual en el sentido de una regulación continuada e igual de su vida instintiva y de su comportamiento en todos los aspectos (Elias, 1987: 458).

Al mismo tiempo en que se complejiza la red de interdependencias al interior de una sociedad, cada individuo vive un aumento de las autoacciones que tienden a una creciente individualización. En este marco, el dolor como experiencia emocional no es ajeno a los cambios en los modos de sentir que se dan en el proceso civilizador. Junto con la internalización de ciertos comportamientos, los modos de reaccionar y manifestar los padecimientos se van modificando en el accionar de cada individuo marcando un patrón de pautas aceptables al interior de cada grupo humano.

En otras palabras, el desarrollo social hacia una elevada individualización del individuo abre a las personas particulares una vía hacia formas específicas de satisfacción y realización, y hacia formas específicas de insatisfacción y de vacío, hacia posibilidades específicas de alegría, dicha, bienestar y placer, y hacia posibilidades de dolor, desdicha, descontento y malestar, que no son menos específicas de su sociedad (Elias, 1990: 102-103).

La creciente internalización de las coacciones externas va provocando cambios en los hábitos tanto a nivel psíquico como a nivel corporal. Las formas de sentir y de actuar ante ciertas situaciones que antes producían dolor se van modificando tanto a nivel individual

como a nivel social entendiendo que cuerpo y alma, se desarrollan de manera imbricada en el ser humano, tornando imposible pensar el uno sin el otro.

A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de dependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la «*physis*» del individuo en conexión inseparable con lo que llamamos su «*psique*». Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, de la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano (Elias, 1987: 488).

Tanto cuerpo como subjetividad van moldeándose de manera imbricada en cada individuo, así como al interior de una sociedad. El dolor, junto a todo el abanico de experiencias emocionales de los humanos, ocurren tanto a nivel físico como psíquico siendo imposible pensar que afectan a uno sin producir cambios en el otro. Dicho vínculo se ve reflejado en lo que Elias plantea en torno a la *expresión de las emociones* donde el cuerpo, y más particularmente el rostro, es el escenario a través del cual se manifiestan (u ocultan) los sentimientos. En el devenir del proceso civilizatorio, los sujetos comienzan a observar con mayor detenimiento su comportamiento y van modificando el modo en que se muestran hacia los demás, cambiando la reacción frente a ciertas maneras de sentir.

Tanto la corporalidad (*physis*) como la subjetividad (*psique*) son conceptos que van sufriendo transformaciones a lo largo de la historia, y más particularmente en función de un aumento de las interdependencias. A partir de coacciones externas que van conformando una serie de autoacciones, los sujetos van modificando sus modos de sentir, así como las formas de expresar dichos sentimientos a través del cuerpo.

Estos conceptos no son independientes del cambio histórico social; [...] son aspectos de una modelación que se produce paulatinamente a lo largo de una serie de acciones y reacciones, y que se manifiesta en forma tanto más intensa cuanto que, en relación con la estructura de las dependencias humanas, sobre las descargas impulsivas y emotivas del individuo gravita la amenaza del dolor, el descenso y la supeditación a los demás, o incluso el hundimiento de la propia existencia social (Elias, 1987: 488).

Toda acción comienza a ser medida y premeditada, en un intento de afrontar el miedo al dolor que pueda significar la ruptura de los lazos de interdependencia a partir de una actuación inadecuada frente a los demás. El comportamiento en público se sustenta en un nuevo poder de observación de sí mismo: “Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico»” (Elias, 1987: 123). En este sentido, Elias cuestiona el posicionamiento biologicista en relación a la expresión de las emociones como algo natural y común, para lo cual formula los siguientes interrogantes: “¿Qué funciones posibles pueden tener para los seres vivientes expresar las emociones? Y, ¿qué es lo que realmente está siendo expresado?” (Elias, 1998: 320).

El otro aparece estrechamente vinculado a las experiencias de alegría o sufrimiento, ya sea por la existencia o la dificultad en el establecimiento de lazos sociales significativos. Para dar cuenta de ello, Elias, en su obra *Soledad de los individuos* (1990), recupera de distintas obras literarias de su época, una serie de novelas cuyos protagonistas en su juventud se ven atravesados por sentimientos de soledad.

Sea cual sea la forma particular que asuma, el requerimiento emocional de compañía humana, de dar y recibir en relaciones afectivas con otras personas, es una de las condiciones elementales de la existencia humana. Aquello por lo que parece sufrir quien concibe el ser humano como un yo carente de un nosotros es el conflicto entre la necesidad de trabar relaciones emocionales con otras personas y la propia incapacidad para satisfacer esta necesidad. Los protagonistas de las historias citadas son solitarios porque un dolor personal les cierra la posibilidad de tener verdaderos sentimientos hacia otras personas, de trabar verdaderos lazos afectivos con otras personas. El eco que ha tenido este tema, sobre todo en el siglo XX, es un síntoma de que no se trata de un problema aislado, individual, sino de un problema de actitud social, de un rasgo fundamental de la estructura de la personalidad de hombres y mujeres de nuestro tiempo (p. 155-156).

Para Elias, el sufrimiento, como toda emoción, es de constitución sociopsíquica y afecta tanto al plano corporal como subjetivo de los seres humanos. Los lazos de interdependencia que se establecen en cada figuración resultan fundamentales para el desarrollo emotivo de cada individuo. Estos aportes, nos permiten argumentar que el dolor es una experiencia emocional que atraviesa las trayectorias educativas de las y los jóvenes. Motivo por el cual nos proponemos estudiarlo en función de los vínculos que se establecen

en la trama escolar, sin por ello dejar de reconocer que posee elementos biológicos y subjetivos, singulares y culturales, individuales y sociales.

El dolor en la trama sociocultural

Desde una mirada social y antropológica, Le Breton afirma que las emociones, más allá de tener un sostén fisiológico, son de carácter social y cobran sentido en los contextos culturales en los cuales los individuos se constituyen subjetivamente. Los estados afectivos, entendidos como una *emanación social*, se sustentan en una base biológica a modo de materia prima sobre la que se traman las sociedades (Le Breton, 2012). Se opone así a ciertas corrientes que centran la mirada en lo orgánico sin considerar los componentes relacionales de la dimensión afectiva en los seres humanos. La manifestación de las emociones, tendría un objetivo de adaptabilidad al medio, más acorde a las perspectivas evolucionistas.

Los enfoques naturalistas con los cuales disputa Le Breton postulan a las emociones como resultado de un proceso evolutivo cuya utilidad particular es la supervivencia de la especie al reforzar las capacidades adaptativas. Las manifestaciones de odio, amor, celos, alegría, miedo, dolor, etcétera, al ser despojadas de su dimensión simbólica, se naturalizan bajo el prisma de un vocabulario que diluye cualquier diferencia, ocultando de entrada el mosaico afectivo de las sociedades humanas situadas en espacio y tiempo (Arevalos, Glejzer y Kaplan, 2022: 88).

Contra poniéndose a dichos enfoques, en su escrito *Por una antropología de las emociones* (2012), Le Breton sostiene que lo afectivo no puede ser comprendido si no se contempla lo cultural y lo social. En cada manifestación emocional, el individuo aporta su nota personal en un lenguaje susceptible de ser comprendido por los otros y vinculado a su historia personal, psicológica, status social, género, edad, entre otros tantos elementos.

La emoción no tiene realidad en sí misma, no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales, no es la naturaleza del hombre lo que habla en ella, sino sus condiciones sociales de existencia que se traducen en los cambios fisiológicos y psicológicos (Le Breton, 2012: 68).

Entendiendo al sufrimiento como emoción, vale la pena recuperar algunos pasajes de su trabajo *Antropología del dolor* (2019). En sus planteos es posible apreciar el modo en que el carácter social que atribuye a la dimensión emocional, así como su relación con lo corporal, es asignado a su vez a las experiencias de padecimiento.

Como las emociones en general, el dolor en particular nunca afecta a un solo órgano, tejido o función, sino que abarca toda la existencia del ser humano, “no es el cuerpo el que sufre sino el individuo entero, en el sentido y valor de su vida” (Le Breton, 2019: 9). Al padecer una dolencia física, nuestra subjetividad se ve afectada, evidenciando la imposibilidad de considerar al cuerpo escindido de nuestra psiquis. Por ejemplo, al sufrir un golpe doméstico accidental, sentimos dolor en la parte del cuerpo en donde se produjo la herida, pero también es posible que nos sintamos avergonzados o enojados por haber cometido una torpeza. En sentido contrario, al *somatizar*, estamos transfiriendo al plano corporal un sufrimiento subjetivo o psíquico.

El dolor, en tanto experiencia emocional, posee las mismas características que le son asignadas a las emociones, aunque presenta sus propias especificidades. Más aún en lo que remite a la relación entre subjetividad y cuerpo o, en palabras del propio autor, el *contenido de la conciencia* y el *contenido físico* (Le Breton, 2019).

El contenido de la conciencia no es equivalente al contenido físico. Entre uno y otro se interpone una elaboración en la cual el individuo con su concepción del mundo, la referencia de los sentidos y los valores interpreta con su propio lenguaje lo que piensa que siente. En la relación con su cuerpo el individuo no es una pantalla registradora, sino que transforma las sensaciones experimentadas en sus propias categorías, compartidas con su estilo personal con los otros miembros del grupo de referencia [...]. La cultura interiorizada forma parte del cuerpo del individuo, orienta las percepciones sensoriales y frente al dolor produce categorías de pensamiento que promueven el temor o la indiferencia (Le Breton, 2019: 121-122).

En este sentido, el dolor remite a una elaboración del individuo donde lo corporal y lo subjetivo se presentan de manera imbricada. Pero esta relación entre cuerpo y psiquis no se da de manera descontextualizada, sino que se desarrolla a partir de una existencia social e influenciado por las pautas culturales en las que el sujeto está inmerso. En palabras del propio

autor, “la experiencia íntima del dolor es además modulada según las condiciones sociales y culturales, la edad, el género y el contexto particular de aparición del dolor” (Le Breton, 2019: 11).

Las distintas formas de experimentar el sufrimiento se erigen a partir de componentes físicos, subjetivos y sociales.

Este último [el dolor] responde a causas múltiples, se trama también en una relación inconsciente del sujeto consigo mismo, es una superficie de proyección donde se resuelven tensiones de identidad; trabaja con modelos culturales y se alimenta de costumbres sociales vigentes (Le Breton, 2019: 49-50).

La trama social constituye una dimensión central de las experiencias emocionales y más específicamente al considerar aquellas que remitan al sufrimiento, pero no solo como proveedora de modelos culturales o transmisora de modos de actuar ante diversas situaciones, sino también por lo que puede habilitar o profundizar el fortalecimiento o debilitamiento de lazos interpersonales. Los vínculos con otros, según sean significativos o conflictivos, pueden colaborar en la tramitación del dolor social o profundizar el padecimiento. El no contar con alguien en quien confiar para poner en palabras las experiencias de dolor o la ausencia de espacios de diálogo que propicien la elaboración de ciertas emociones afecta a los sujetos produciendo un daño subjetivo.

El sufrimiento nace de la represión de las emociones, de lo no-dicho, de viejos rencores que no se ponen sobre la mesa por falta de valor. La tristeza o la dificultad para comunicarse asfixian la palabra, y la incapacidad para dar una explicación a lo sucedido, para volver a establecer el vínculo multiplica el dolor (Le Breton, 1999b: 168).

Lo no-dicho, lo silenciado y todo lo que no se expresa afecta la constitución subjetiva. Pone de manifiesto la necesidad de establecer canales de diálogo mediante los cuales los individuos puedan significar aquello que los aqueja. El sufrimiento se materializa en el debilitamiento o ausencia de lazos afectivos que contribuyan en la tramitación de las heridas sociales.

Reflexiones finales

El presente trabajo lleva adelante la tarea de bordear el concepto de sufrimiento a partir de los desarrollos teóricos de Silvia Bleichmar, Norbert Elias y David Le Breton. Tres autores que, desde una mirada relacional y constructivista, aportan categorías e ideas que nos resultan enriquecedoras a la hora de pensar e interpretar la dimensión emocional de los seres humanos.

Ya sea a través del desfasaje entre los deseos personales y las expectativas sociales expresado como *malestar sobrante* por Bleichmar; la *modelación de los afectos* en el *Proceso de la Civilización* de la mano de la sociología figuracional de Elias; o el dolor como una cuestión de sentido que sugiere Le Breton, el sufrimiento es comprendido por estos tres pensadores como un entramado de elementos individuales y sociales o culturales. Esta primera coincidencia que identificamos, nos permite sostener que el dolor es una experiencia emocional constituida socialmente, influenciada por los rasgos de época e inserta en una cultura determinada la cual no puede ser analizada sin considerar la relación entre individuo y sociedad. Es a partir de esta lectura que adquiere potencia la categoría de *dolor social* o *sufrimiento social*.

El segundo acercamiento radica en sostener que el sufrimiento no afecta al individuo exclusivamente en lo que respecta a lo corporal, sino que también influye en la constitución subjetiva de quienes padecen. El *contenido físico* y el *contenido de la conciencia* (Le Breton, 2019); la *physis* y la *psique* (Elias, 1987) se van modificando imbricadamente en la medida en que el sujeto vivencia diversas emotividades. Cuando las experiencias emocionales están signadas por el dolor, lo cual se da a partir de un desfasaje entre lo individual y lo social que no encuentra simbólicos para su significación, es que se produce un *malestar sobrante* (Bleichmar, 2007; 2008) sobre el cual se torna preciso actuar con intenciones de colaborar en su tramitación.

En este punto, es que el lazo social ocupa un rol fundamental. La apertura al diálogo que brinda un vínculo basado en la confianza y el reconocimiento habilita la simbolización de aquellas situaciones *traumáticas*. En contraposición, la ruptura o ausencia de un otro que escuche, que mire, que reconozca, es una de las fuentes del sufrimiento o, cuanto menos, un obstáculo para su tramitación.

La búsqueda de profundizar en la categoría de sufrimiento social radica en que, a partir de nuestras investigaciones, hemos podido constatar que aquellas y aquellos jóvenes que no hallan un sostén en su tránsito por la institución escolar ni tampoco en su familia, se encuentran en una posición de vulnerabilidad emocional que mina su constitución subjetiva. Esta problemática precisa de un abordaje que contemple la dimensión social y relacional de

las emociones desde una perspectiva constructivista para la adquisición de nuevas estrategias que colaboren en la tramitación del sufrimiento en épocas de conflictividad social.

La primera cuestión consiste en repensar los tiempos que nos tocan vivir, los modos del sufrimiento que nos aquejan, y los niveles de deconstrucción por los que han pasado los seres humanos en nuestro país en estos años para proveernos de nuevas herramientas que nos permitan enfrentar los efectos devastadores que se vienen produciendo (Bleichmar, 2005:1).

Como sostiene Bleichmar, nuestra posibilidad de pensar y ayudar a los otros a hacerlo, resulta la mejor herramienta con la que contamos para aplacar el sufrimiento, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos y teorizar acerca de los enigmas del presente. En este sentido, la escuela y quienes habitan en ella, tienen la oportunidad de colaborar en la recirculación de la palabra y el fortalecimiento de vínculos significativos. Una escuela que sostenga y aloje a sus estudiantes promoviendo un interés por lo colectivo en tiempos de individualismo. Una escuela que ayude en la constitución de subjetividades mediante la reparación de las heridas sociales.

Referencias

- Arevalos, D. H., Glejzer, C. y Kaplan, C. V. (2022). La afectividad como trama cultural. Lecturas desde David Le Breton. En C. V. Kaplan (Dir.) *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp.87-102). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del "malestar sobrante". *Revista Topia*, 21, Noviembre. <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Bleichmar, S, Paz,R y Winograd, Bruno (2001). Panel de apertura del III Simposium SAP - Sociedad Argentina de Psicoanálisis (IPA) en 2000. *Revista Internacional de Psicoanálisis*. 4, Aperturas N° 9. <https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000180>
- Bleichmar, S (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Conferencia ofrecida el 8 de abril de 2005 en la Subsecretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país y después...* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: V. Weiler, (Comp.) *La civilización de los padres y otros relatos*. Bogotá: Norma.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- IASP Subcommittee on Taxonomy (1979). Pain terms: a list with definitions and notes on usage. Recommended by the IASP Subcommittee on Taxonomy. *Pain*. 6(3): 249-52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/460932/>
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, 117-128. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En R. Espinoza Lolas y J. F. Angulo Rasco (Comp.). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Barcelona: Terra Ignota Ediciones.
- Kaplan, C. V. (2021) La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda época*, 4,10-15. https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a,ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural.
- Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. V. y Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados: educación y sociedad*, 9 (12), 7-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550>

- Kaplan, C. V. y Galak, E. (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En Carina V. Kaplan (Dir.) *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp.47-58). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-11. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
- Kaplan, C. V., Szapu, E., y Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 28(1), 63-81. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6792
- Le Breton, D. (1999a). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999b). *El silencio*. Barcelona: Sequitur.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*. 10 (4), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Le Breton, D. (2019). *Antropología del dolor*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Mutchinick, A. y Kaplan, C. V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. V. Kaplan V. y M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es> [febrero de 2024].
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan, (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 81-94). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Acerca de las autoras

Carina V. Kaplan

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Profesora Titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP) y Profesora Titular Regular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).

Noemí Aizencang

Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires (UBA), y Doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA). Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad CAECE. Integrante del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Psicología, UBA, Cátedra I de Psicología Educacional (FPsi-UBA).

Ezequiel Szapu

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con posdoctorado en la Universidad Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Investigador asistente (alta pendiente) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Ayudante de primera de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).