

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria



REUN

Red de Estudios de la Universidad Nacional de La Pampa

ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

La investigación narrativa (auto)biográfica y el taller de proyectos: una artesanía de vida y formación en contexto de pandemia. Eda Maria de Oliveira Henriques, Silmara Carina Dornelas Munhoz, Heriédna Cardoso Guimarães. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16 .<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280111>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## La investigación narrativa (auto)biográfica y el taller de proyectos: una artesanía de vida y formación en contexto de pandemia

(Auto)biographic narrative research and project workshops: a artisanship of life and formation in pandemic context

Pesquisa narrativa (auto)biográfica e o ateliê de projetos: uma artesanía de vida e formação em contexto pandêmico

---

### Eda Maria de Oliveira Henriques

Universidad Federal Fluminense, Brasil

[edahenriques@gmail.com](mailto:edahenriques@gmail.com)

ORCID [0000-0002-7240-5520](https://orcid.org/0000-0002-7240-5520)

### Silmara Carina Dornelas Munhoz

Universidad de Brasília, Brasil

[silmaracarina@gmail.com](mailto:silmaracarina@gmail.com)

ORCID [0000-0002-0068-8154](https://orcid.org/0000-0002-0068-8154)

### Heriédna Cardoso Guimarães

Secretaria Estadual de Educacion de Espírito Santo, Brasil

[heriedna@gmail.com](mailto:heriedna@gmail.com)

ORCID [0000-0003-0388-924X](https://orcid.org/0000-0003-0388-924X)

Recibido: 2023-09-17 | Revisado: 2023-12-14 | Aceptado: 2023-12-20

## Resumen

El contexto pandémico, que surgió de manera repentina, nos enfrentó no solo a nuevas formas de vida, sino también a desafíos educativos en una sociedad desigual y controlada. Este artículo comparte la experiencia de un curso de extensión inspirado en el proyecto biográfico de Delory-Momberger, alineado con el enfoque de Investigación-Formación Narrativa (Auto)biográfica. El curso fue llevado a cabo con un grupo de profesores de educación básica de escuelas públicas, en su mayoría provenientes del Estado de Río de Janeiro. La propuesta del curso consistió en crear un espacio de conversación para la producción artesanal de proyectos de investigación. Este proceso tuvo como punto de partida la construcción de narrativas, tanto orales como escritas, que abordaban la historia de vida y formación de los participantes, a través de la recuperación y reflexión de sus experiencias como profesores durante este período específico de la pandemia. A partir de esa concientización, en un movimiento reflexivo, los docentes plantearon interrogantes relacionados a futuros proyectos académicos.

**Palabras clave:** Investigación-Formación Narrativa (Auto)biográfica; taller de proyectos; pandemia; maestro; Escuela

## Abstract

The pandemic context that began suddenly brought us, along with new ways of living, educational challenges to be faced in an unequal society governed by control. This article brings the experience of an extension course inspired by Delory-Momberger's biographical project studio, aligned with the (Auto)Biographical Narrative Research-training approach, carried out with a group of basic education teachers from public schools, mostly from Rio de Janeiro state. The proposal consisted of creating a conversation space for the artisanal production of research projects, presenting as a starting point the construction of narratives, oral and written, about the life history and training of the participants, through rescue and reflection of experiences as teachers in this specific period of pandemic. Based on this awareness, in a reflective movement, the teachers raised questions related to future academic projects.

**Keywords:** Narrative (auto)biographical research-formation; Project Workshop; Pandemic; Teaching; School

## Resumo

O contexto pandêmico que se iniciou repentinamente nos trouxe, junto com novos modos de viver, desafios educacionais a serem enfrentados em uma sociedade desigual e regida pelo controle. O presente artigo traz a experiência de um curso de extensão inspirado no ateliê biográfico de projetos de Delory-Momberger, alinhado à abordagem da *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica, realizado com um grupo de professoras da educação básica da rede pública, em sua maioria, do Estado do Rio de Janeiro. A proposta consistiu em criar um espaço de roda de conversa para uma produção artesanal de projetos de pesquisa, apresentando como ponto de partida a construção de narrativas, orais e escritas, sobre a história de vida e formação das participantes, por meio do resgate e reflexão das experiências como docentes neste período específico de pandemia. A partir dessa conscientização, em um movimento reflexivo, as professoras teceram questões relacionadas à futuros projetos acadêmicos.

**Palavras-chave:** *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica; Ateliê de Projetos; Pandemia; Docência; Escola

## Introducción

Mirando retrospectivamente nuestras prácticas y cotidianidad, podemos observar que hemos vivido y trabajado intensamente, durante más de dos años, inmersos en contextos marcados por las experiencias tejidas en el ámbito de la pandemia de COVID-19. En medio de los legados de estos contextos pandémicos, recurrimos a diversas formas de comunicación, intensificamos el uso de las tecnologías en el desarrollo de nuestras rutinas diarias e intentamos la transposición directa e inmediata de lo presencial a lo digital. Creamos nuevas tácticas y descubrimos formas diferentes de escuchar, ver y hablar, pero también abrimos caminos para que la emergencia se convierta en una norma homogeneizadora.

Según Paul Preciado (2020), al escribir sobre lo que aprendimos del virus, señala que escenarios como pandemias y epidemias, al tener un atractivo en torno a la excepción y en ocasiones requerir la imposición de medidas extremas, se configuran como “grandes laboratorios de innovación social, ocasión para una reconfiguración a gran escala de las técnicas del cuerpo y de las tecnologías del poder” (Preciado, 2020, p.7).

Con mayor o menor intensidad, hemos vivido escenarios de adaptación económica y psicosocial, pero también de afecto. Durante la pandemia, nos aislamos socialmente, nos quedamos en casa (los que podían y tenían casa), trabajamos desde casa, descargamos varias aplicaciones y nos conectamos de maneras que mucha gente pensaba que eran impensables. Estudiamos en casa, tuvimos clases en línea, padres asustados, grupos de WhatsApp de la escuela y el teléfono de la profesora, pero no tuvimos un encuentro físico con la escuela. Empezamos a experimentar la docencia (porque estas sucedieron y mucho, aunque los medios brasileños anuncien lo contrario) y los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera diferente, una manera que pocos de nosotros podemos narrar.

En este análisis, agrupar todas las experiencias docentes y estudiantiles surgidas en el contexto pandémico y pospandémico bajo el término de Enseñanza Remota Emergencial (ERE) y los diversos usos de tecnologías (nuevas y antiguas) en la educación implica caer en la lógica de que la enseñanza solo requiere técnicas y medios para su desarrollo. Esto conlleva el riesgo de retroceder hacia paradigmas formativos técnicos y pragmáticos.

La educación en Brasil, como área de conocimiento y elemento fundamental (aunque no sea salvacionista ni solución a todos los problemas sociales y económicos), ha sido bombardeada por diferentes discursos y soluciones mágicas provenientes de paquetes y plataformas didácticas. En ocasiones, estas propuestas no llegan a los estudiantes y a los padres, quienes carecen de las condiciones necesarias para acceder y utilizar la enseñanza mediada por la tecnología.

La desigualdad educativa y la falta de acceso digital persisten entre la mayoría de los brasileños. No obstante, en este recorrido, se encuentran los docentes, enfoque central de este texto, y sus experiencias personales y profesionales en la producción de enseñanza con los estudiantes, las escuelas y los diversos procesos de formación y reflexiones sobre y con las prácticas. Preguntarse sobre cómo vivimos, como docentes, la enseñanza y la educación continua que se tejieron y se tejen en y después del período pandémico es necesario y urgente. Sin embargo, esto no debe limitarse exclusivamente a cómo se utilizaron las tecnologías, sino incluir un inventario evaluativo de las prácticas que se desarrollaron en la ERE.

António Nóvoa y Yara Alvim (2021), al escribir sobre el impacto del COVID-19 en la educación, señalan que estamos presenciando el fin de un modelo escolar específico y coinciden en que “de manera confusa, caótica y desorganizada, estamos viviendo la mayor experimentación de la historia de la educación” (Nóvoa y Alvim, 2021, p. 11). Aseguran que habrá muchos aprendizajes y transformaciones profundas, pero estas no se deberán al COVID-19, sino que ya estaban en marcha, aunque siguieran un curso no deseado. La orientación de estos cambios en el escenario educativo dialoga con una visión individualizada del alumno, considerando la educación como un bien de consumo, y “cuestionan el modelo escolar, llegando incluso a abogar por la ‘desaparición de la escuela’” (Nóvoa y Alvim, 2021, p. 12). Estas orientaciones y cambios en el escenario educativo tienen raíces históricas.

A principios de la década de 2000, la profesora Paula Sibia (2015), en diálogo con las contribuciones de Michel Foucault (2014, 2006), ya señalaba que la era del hombre podría haber

llegado a su fin. El concepto tradicional del hombre, entendido como una naturaleza viva necesitada de espacialidades y temporalidades demarcadas, clásicas, mecánicas y analógicas, estaba volviéndose obsoleto. La intoxicación de la sociedad de la información, “las sociedades basadas en la economía capitalista -desarrolladas en los últimos tres siglos en el mundo occidental” (Sibilia, 2015, p. 14), ha sido, es, intensa. Actualizar el cuerpo, ampliado por la tecnología, es casi ineludible en el siglo XXI. Aquellos que no lo habían hecho por elección, quizás desde el inicio de la pandemia de COVID-19, se vieron bajo tanta presión que, si no lo concluyeron, al menos intentaron o iniciaron este proceso de adaptación. Se han establecido nuevas realidades en la tecnociencia, y la certeza de que la compatibilidad con este escenario no es inmediata ni innata, sino históricamente producida. Sus procesos de producción, a veces, nos generan preguntas y preocupaciones, especialmente en los contextos educativos brasileños.

Gilles Deleuze, ya en los años noventa, señaló que Michel Foucault, quien nos ayudó a comprender la “sociedad de la disciplina”, reconocía las técnicas de confinamiento que caracterizaron los siglos XIX y XX. Advertía que estábamos dejando atrás ese modelo, pues “entramos en sociedades de control, que funcionan no precisamente por el confinamiento, sino a través del control continuo y la comunicación instantánea” (Deleuze, 2013, p. 220). El modelo panóptico<sup>1</sup> de Bentham, una prisión ideal, fue la base para la producción de la sociedad disciplinaria, consistía en un “tipo de edificio que podía ser un hospital, una prisión, un asilo, una escuela o una fábrica: en el centro, una torre, rodeada de ventanas, luego un espacio vacío y otro edificio circular que contiene celdas con barrotes de ventanas” (Foucault, 2006, p. 255).

En esta prisión ideal, referente de la sociedad disciplinaria, se necesitaba un hombre que vigilara a todos. En la sociedad de control, generamos un vigilante voluntario de sí mismo, trasladando la vigilancia a la extensión del cuerpo y a las tecnologías que hacen la vida más rápida y cargada de información, tanto de los demás como de nosotros mismos. En el modelo disciplinario, el individuo y su inscripción eran necesarios, ya que “la disciplina es una anatomía política de detalle” (Foucault, 2014, p. 137). Sin embargo, en las sociedades de control, nada de esto es esencial; lo importante es una “cifra: el cifrado es una contraseña” (Foucault, 2014, p. 137) basada en un lenguaje numérico y algoritmos que sugieren, proponen e inducen a consumir modelos de subjetividades e información.

El individuo, antes monitoreado clásicamente para producir, ahora vive en conflicto con la metáfora del movimiento perpetuo, lo que resulta en no completar nunca nada, ya que, en los regímenes de control, prevalece la regla: “nunca se termina en nada”. Esto establece la deuda, ya sea psíquica, financiera o física. Genera culpa, y la expropiación de la culpa conduce al consumo, a la compra de efímeros en su mayoría desechables, subjetividades volátiles, decadencia de la estética radiactiva y drogas que adormecen. Todo ello bajo la tenue luz de la pantalla capitalista compuesta de píxeles neoliberales.

Los modelos de sociedad disciplinaria y de control allanaron el camino para las prácticas de biopoder también señaladas por Foucault (2014) en el siglo XX. El biopoder, que actúa sobre las poblaciones, solo es posible porque los cuerpos ya están espacializados, temporalizados y localizados, compatibles con las figuras y algoritmos que miden y generan información individualmente. De lo individual a lo global, del cuerpo a las poblaciones, era cuestión de tiempo y contexto, siendo la pandemia de COVID-19 un escenario global que aceleró la instalación de proyectos y políticas de biopoder.

Pierre Dardot y Christian Laval (2021), al comentar sobre el neoliberalismo como forma de poder que extiende la lógica capitalista a la vida, en particular, a la subjetividad y al dominio de lo más cercano, lo individual, interfiriendo de maneras en que nos representamos singularmente, señalan que, en este campo íntimo, vivimos competitivamente. Competimos entre nosotros individualmente y competimos con las representaciones de nuestros cuerpos. Abandonamos la “socialización en su sentido más general de integración de valores colectivos”, de cooperatividad, y pasamos a la lógica de la competencia, en la que “el individuo debe funcionar como capitalista de sí mismo, es decir, debe valorarse subjetivamente como tal, como si fuese un capital” (Dardot y Laval, 2021, p. 413). Y esto a escala global, como lógica fundacional de la sociedad contemporánea.

En esta dinámica de competencia, estamos perdiendo nuestra brújula social. Ya no vemos al otro como una posibilidad abierta a nuestros ojos, perdemos la capacidad artesanal de trabajar con los demás y recurrimos a nosotros mismos. Nos convertimos en individuos con subjetividades efímeras propias de la época del me gusta o *like*, e incluso de los pocos caracteres posibles en Twitter. Sin embargo, inmersos en estos escenarios políticos, sociales y económicos, marcados por la competencia y exigiendo nuevas formas de producir afecto, ¿qué significados atribuimos a nuestras experiencias de formación docente? ¿Cómo vamos a capacitarnos los profesores en medio de estos escenarios distópicos y desconocidos respecto a su algoritmo? Son preguntas necesarias, aunque no tengamos respuestas definitivas, que consideramos interesantes para reflexionar sobre las vías de escape, buscando espacios que, como señalan Nóvoa y Alvim (2021), permitan crear nuevos futuros, porque la experiencia de la pandemia y nuestras reacciones ante ella nos han mostrado que el cambio es posible y necesita ser pensado en conjunto, con diferentes voces y sujetos.

En torno a preguntas, vías de escape y nuevos encuentros, hemos tejido este texto con el propósito de reflexionar y presentar las lecturas y narrativas de profesoras sobre sus experiencias de vida y formación, las cuales fueron producidas en el contexto de talleres de proyectos o *Ateliê de projetos*, como se denominó en portugués, desde la perspectiva planteada por Delory-Momberger (2014). Esta perspectiva destaca la dimensión artesanal de la narrativa en la producción de conocimiento frente al voraz consumo de información. Narrar y leer las experiencias de formación con las profesoras implica verlas como un proceso que se desarrolla en el tiempo y que se opone a la mercantilización del aprendizaje y la formación, así como al silenciamiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro, que desaparecen bajo la lógica volátil e inmediata de la información.

Siguiendo estas proposiciones, presentamos las contribuciones del enfoque narrativo (auto)biográfico en su dimensión formativa, recurriendo a los conceptos de Investigación-Formación o *Pesquisaformação* (Bragança, 2018) y taller de proyecto (Delory-Momberger, 2014) como conexiones entre vida, formación y resignificación de las relaciones entre pasado/presente y futuro en este proceso. En el penúltimo apartado, precediendo a las consideraciones finales de este texto, presentamos los aspectos relativos a la producción de las narrativas, la propuesta de las reuniones de trabajo de los talleres del proyecto y las profesoras que nos acompañaron en construir esta experiencia de formación docente, así como las narrativas docentes y nuestras lecturas reflexivas. Estas nos ayudan a tejer sentidos, vías de escape y nuevas propuestas de encuentro que se entrelazan contra la competencia desenfrenada e irreflexiva que impera en nuestro mundo contemporáneo, señalando el camino del necesario diálogo con las tecnologías y los nuevos dones de nuestro tiempo, así como con el futuro de la educación que queremos.

### **Artesanías entre vida, formación y elaboración de proyectos: aportes desde la investigación narrativa (auto)biográfica**

La investigación narrativa (auto)biográfica se origina, entre otras fuentes, en el movimiento socioeducativo de historias de vida y formación que, según Pineau (2010), emergió en los años 1980 en el contexto del debate sobre la formación permanente. Este movimiento desencadenó una reflexión teórica sobre el enfoque biográfico y el proceso de formación de adultos. En este sentido, se destaca la importancia creciente de contribuciones de pioneros como Franco Ferraroti (2010), António Nóvoa (2010), Josso (2010), entre otros, seguidos por investigadores brasileños que contaron con la inspiración de Paulo Freire en la consideración de la trayectoria de vida y la lectura de la “palabramundo” de los educandos (Henriques *et al.*, 2021).

Estos investigadores buscaron evidenciar, a través de sus trabajos y discusiones, la relevancia, pero también los desafíos de un aporte que implica, como uno de sus cambios paradigmáticos, la eliminación de la distinción entre lo general y lo particular, lo singular y lo colectivo. En otras palabras, defienden la idea de que “se puede leer una sociedad a través de una biografía” (Ferraroti, 2010, p. 45). Según Bolívar (2014), la investigación narrativa y (auto)biográfica posibilita representar dimensiones de la experiencia que la investigación formal no considera, planteando la crucial interrogante de si el proceso de investigación puede constituir en sí mismo una experiencia, ya que el investigador se involucra y se sitúa como sujeto de investigación, convirtiéndose en un eslabón más

de la comunidad de narrativas suscitadas en este proceso.

Este enfoque aspira a comprender diversos aspectos de las historias de vida y formación de los sujetos a partir de sus propios referentes, que son a la vez singulares y sociales. Busca permitir la escucha de voces silenciadas, descubrir las sombras de vidas cotidianas perdidas y de acontecimientos ignorados. De acuerdo con Cunha (2010), busca hacer visible a la persona ante sí misma en un sistema social que lleva a las personas cada vez más hacia un proceso de acción sin reflexión. Por su parte, Bragança (2018) señala que este enfoque presenta principios que refuerzan la importancia y el poder de las narrativas y memorias en sus diversas formas de expresión, ya sea oral, escrita, mediante imagería, entre otras. Destaca la necesidad de una escucha sensible en la constitución de una relación diferente con el saber, que incluya la posibilidad de un tejido permanente entre historia de vida, la constitución de saberes y relatos de formación.

Nóvoa (2010), uno de los pioneros del llamado método (auto)biográfico en el ámbito de los procesos educativos, relacionaba las historias de vida con una nueva epistemología de la formación. Señalaba que una teoría de la formación de adultos tendría que liberarse de una propuesta lineal de “progreso” y “desarrollo” para centrarse en los movimientos formativos propios de cada individuo. Nóvoa denomina a estos movimientos “equilibrios de vida”, los cuales incluyen la reflexión retrospectiva sobre la trayectoria formativa con sus múltiples entrelazamientos espacio-temporales. Además, aboga por no centrarse únicamente en el desarrollo futuro, permitiendo una nueva relación formativa con la temporalidad, es decir, una relación no lineal entre pasado, presente y futuro. Para el autor, el enfoque biográfico, en su diálogo con las experiencias formativas, debe entenderse como un intento que “permite al individuo-sujeto convertirse en actor de su proceso de formación, a través de la apropiación retrospectiva de su camino de vida” (Nóvoa, 2010, p. 168). Desde sus inicios y a lo largo de su evolución en sus múltiples desarrollos teóricos y metodológicos, cuando se aborda el uso de la Investigación Narrativa (Auto)biográfica en el ámbito de cuestiones educativas, se evidencia una profunda superposición entre investigación y formación. Bragança (2018) lo describe como un desbordamiento que lleva a la autora a denominar esta práctica como Investigación-Formación Narrativa (Auto)biográfica.

Lo que emerge con mayor claridad de las afirmaciones de Cunha (2010) se debe al énfasis que propone en el hecho de que, al narrar los hechos vividos, una persona reconstituye el camino recorrido. Este proceso implica una deconstrucción de los significados de su propia experiencia, en un movimiento dialógico que involucra tanto a los sujetos de investigación como al sujeto investigador. Estos diálogos provocan cambios en la comprensión de sí mismo, de los demás y de sus caminos de vida y formación. Además, posibilitan la teorización de la propia experiencia. Otro aspecto fundamental que plantea la autora es la relación dialéctica establecida entre la narrativa y la experiencia. Según Cunha (2010), así como la experiencia genera discurso, el discurso también genera experiencia. Esto se refleja en la percepción de los innumerables conocimientos adquiridos a lo largo de la trayectoria de vida y formación, así como en los significados atribuidos a ellos y su importancia, que ahora ocupan un lugar destacado en este proceso. Este descubrimiento es de gran relevancia, ya que, según la autora, la trayectoria cultural a través de la escuela a menudo limita la posibilidad de expresar y articular la vida, la experiencia y el conocimiento.

Ampliando los aportes de la investigación narrativa (auto)biográfica a reflexiones y procesos de formación, Delory-Momberger (2014) propone talleres de proyectos biográficos. Estos talleres son parte de un conjunto de procedimientos formativos que atraviesan nuestras historias de vida y se fundamentan en el principio del “reconocimiento de la vida como experiencia formativa y de la formación como estructura de existencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 96). La idea central es trabajar las formas de representar las experiencias de formación y cómo estas, a través de narrativas, se reinscriben en forma de proyecto, en una dinámica prospectiva. Esto implica articular las tres dimensiones de la temporalidad (pasado, presente y futuro), dando lugar a un proyecto personal. Para la autora, el objetivo del taller es dar materialidad a una dinámica en la que la reconstrucción del pasado ya contiene la proyección de un futuro. A partir de esta reconstrucción proyectiva del sujeto, se busca identificar proyectos y sus modos de factibilidad.

Desde esta perspectiva, dicho dispositivo puede aplicarse a múltiples sectores de la formación

de adultos, abarcando un público que puede estar compuesto tanto por estudiantes universitarios como por profesionales en proceso de reorientación o inserción profesional. Delory-Momberger (2014) brinda algunas indicaciones para su implementación, como el número ideal de participantes (no debe exceder de doce personas) y algunos pasos (seis) que se deben seguir. Estos pasos proporcionan información general sobre los procedimientos y objetivos del taller, llegando hasta la presentación colectiva de cada proyecto. Es importante destacar que no se trata de “un dispositivo de desarrollo personal” (Delory-Momberger, 2014, p. 99) ni de una actividad con fines terapéuticos. En este sentido, la autora subraya que este procedimiento se sustenta en dos prácticas que se articulan y complementan: la autobiografía, que implica un trabajo realizado sobre uno mismo, es decir, una escritura personal; y la heterobiografía, que consiste en el trabajo de escuchar, leer y comprender la narrativa (auto)biográfica del otro. Esto refuerza el principio de que la expresión personal y la comprensión del discurso autobiográfico del otro se construyen siempre en una situación de interlocución.

Este dispositivo se presentó, desde el principio, lleno de potencial para investigadoras como nosotras, que nos alineamos con el enfoque de Investigación-Formación Narrativa (Auto)Biográfica. Nos inspiró a construir un proyecto de extensión dirigido a profesores de la red de educación pública que desearan desarrollar un proyecto profesional o de estudio. Desde esta perspectiva, sería posible recuperar sus trayectorias de vida y formación. A continuación, presentamos un relato de un tramo de esta experiencia que, con sus desafíos, aprendizajes y múltiples diálogos, también constituyó para nosotras una experiencia formativa de gran importancia.

### ***Artesanías: la realización del proyecto, sus desafíos y revelaciones***

Iniciamos este texto hablando del período de pandemia y sus desafíos para la educación en una sociedad de control. Ante estas nuevas demandas, significados y experiencias, como docentes, comenzamos a reflexionar sobre la enseñanza que se iba forjando en la situación global vivida y las especificidades de la educación en cada espacio/tiempo. Nos vimos expuestos a la necesidad de un cambio en la práctica docente. Literalmente, de la noche a la mañana, nos adaptamos al ejercicio de la profesión, a condiciones inesperadas y a la toma de decisiones fuera de la actividad planificada, sin tiempo ni espacio de reflexión para la mayoría de los profesores y profesoras.

Cuando consideramos que las historias narradas se entrelazan con la historia del otro, revelando las dimensiones relacionales de lo singular y colectivo de los sujetos como autores de sí mismos, entendemos el taller del proyecto biográfico como un espacio de posibilidad para la reflexión biográfica. Según Delory-Momberger (2014), este taller “prepara y dispone al sujeto para la formabilidad, es decir, para su capacidad de tomar conciencia de sí mismo como aprendiz, de saber observar lo que aprende y cómo aprende, y de decidir qué hacer con lo aprendido” (p. 19). Así, a partir de la condición y la reflexión, reiteramos el trabajo con la investigación formación narrativa (auto)biográfica, resaltando su poder auto(trans)formador (Passegi, 2020), a través del proceso de (re)significación y las posibilidades estéticas en una construcción biográfica y autoproyecto (Delory-Momberger, 2014).

El proyecto de extensión titulado Taller de proyectos: Narrativas de vida y formación en diálogo con propuestas académicas, realizado entre los años 2021-2022, se inspiró en los conceptos esbozados por Delory-Momberger (2014) y tuvo como objetivo crear un espacio de diálogo y rondas de conversación para la producción artesanal de proyectos. La idea del Taller partió de la construcción de narrativas, orales y escritas, sobre la historia de vida y la formación de profesores de educación básica, con el objetivo de: 1. rever, reflexionar y rastrear experiencias de enseñanza en este período específico de pandemia; 2. a partir de esta toma de conciencia, en un movimiento reflexivo, crear un proyecto de vida docente o académico, lanzándose a un proyecto de futuro. El taller fue propuesto como un curso de extensión por la Universidad Federal Fluminense y, al mismo tiempo, consistió en una actividad de investigación, caracterizada como un proyecto de Formación-Investigación.

La difusión del proyecto se llevó a cabo mediante el envío de una carpeta vía WhatsApp a grupos de profesores y profesoras que trabajan en la red pública, quienes pudieron propagar el proyecto a varios Estados del país. El público objetivo fueron docentes de redes federales, estatales,

municipales, privadas, ONG e instituciones en convenio. El criterio de selección fue, en primer lugar, docentes de educación básica de la red pública, seguido de profesores y profesoras de instituciones de otra naturaleza. El registro se realizó mediante un formulario de Google. Siguiendo la sugerencia de Delory-Momberger (2014) de un grupo máximo de 12 miembros para el taller, las vacantes se cubrieron rápidamente. Iniciamos las reuniones con la participación de diez de las doce profesoras registradas. Las participantes trabajaban en educación infantil o estaban en la coordinación pedagógica del sector, siendo la mayoría profesoras vinculadas a redes educativas ubicadas en el Estado de Río de Janeiro, una en el Estado de Bahía y dos en Maranhão. De las diez profesoras inscritas en el estudio, siete participaron hasta el final del proyecto.

Se llevaron a cabo seis reuniones previamente planificadas: tres reuniones entre noviembre y diciembre de 2021, dos reuniones en marzo de 2022 y la última en abril del mismo año, con una duración de dos horas cada una. Las fechas se definieron de acuerdo con los calendarios académicos de las redes educativas involucradas. Las reuniones se desarrollaron en formato de ronda de conversación a través de la plataforma Zoom y fueron grabadas a partir de la segunda reunión, con la autorización de todos los participantes, quienes, además, firmaron el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE), al entender que participaban en un proyecto que implicaba formación en investigación.

Cabe resaltar que, durante las rondas de conversación, la gran mayoría de las profesoras mostró interés en desarrollar un proyecto académico de maestría. Ampliamos otra reunión debido al deseo de las participantes de escuchar testimonios de profesoras invitadas que habían defendido una tesis de maestría y de doctorado. Uno de los primeros desafíos que surgieron al optar por producir un proyecto académico fue la construcción de una pregunta de investigación. Los encuentros se orientaron para que las profesoras buscaran esas preguntas en sus propias trayectorias de vida y formación. Desde esta perspectiva, los encuentros se organizaron a través de la mediación de dispositivos que desencadenan narrativas, como textos, historias y memoriales, que podrían ofrecer formas de producir y compartir estas historias de vida, formación y experiencias profesionales.

A continuación, presentaremos algunas narrativas sobre esta trayectoria y experiencias docentes en el contexto de la pandemia, así como sus preguntas iniciales de investigación y formación, promoviendo un tejido entre la heterobiografía, como un trabajo de comprensión y escucha de la narrativa (auto)biográfica del otro, y la (auto)biografía, como obra de autonarrativa (narrativa de sí mismo). De esta manera, seleccionamos el relato de dos momentos de este proceso. El primero se da a partir de la dinámica de diálogo entre los integrantes del grupo sobre sus experiencias docentes y de vida en el contexto de la pandemia, seguido de la producción de narrativas individuales por parte de dos profesoras que traen, por escrito, un esquema de la elaboración de sus preguntas de investigación, producidas a partir de los diálogos llevados a cabo a lo largo de la formación en investigación.

### ***Entrelazando algunos hilos***

En los encuentros iniciales, propusimos que los participantes de los talleres leyeran el texto: *O início da Docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas* (2006), de André Luiz Sena Mariano, con el objetivo de escribir una breve narración relatando su trayectoria educativa y experiencia docente durante el periodo de pandemia. El texto compara el inicio de la enseñanza con una obra de teatro, representando este comienzo de carrera en tres actos: choque con la realidad, supervivencia y descubrimiento. Al establecer una analogía entre las emociones, los miedos, las ansiedades y los logros de los actores novatos y de los docentes al comienzo de la profesión, se presentó como un poderoso dispositivo para desencadenar los recuerdos de la formación docente. Así, a través de sus narrativas colectivas e individuales, trajeron sus impresiones sobre el texto con sus respectivas relaciones. El siguiente registro se refiere a una reunión en la que se propuso a los docentes agregar a sus narrativas iniciales sobre el texto lo que tuvo mayor impacto en la narrativa que su colega había traído a la reunión anterior:

**Rosa:** En realidad, no lo combiné con la primera narrativa, hice una nueva. En nuestro último

encuentro, el discurso de Margarida me tocó mucho por la pregunta que planteó sobre Freire respecto a la incompletitud, y me hizo reflexionar. Estaba confundida por nuestra trayectoria, cómo repensar la educación en este momento. Lo digo de esta manera: la jornada laboral de un profesor no termina al final del día. Con la pandemia de COVID, se sumaron muchos desafíos. Confieso que no fue nada fácil y a veces desesperante. Lloré, sonreí, volví a llorar. Tuve que utilizar nuevos recursos para impartir clases remotas; en educación infantil, fue muy difícil al principio, debido a la sobrecarga de trabajo. Nunca terminaba cuando finalizaba la clase, el uso excesivo de las pantallas me generaba mucho malestar. En algunos momentos, el uso de una plataforma digital, las pérdidas, el duelo. También enfrenté los problemas económicos de algunas familias en las escuelas de la red pública, así como los niños que también traían esta falta de recursos. Cuando comencé este nuevo proyecto, me sentí instigada, muy provocada, y cuando Margarida nos sacó a relucir, en la última reunión, esa cuestión de lo inacabado, porque lo hace Paulo Freire, a quien le tengo una gran admiración, fundamento toda mi práctica pedagógica en Freire. Realmente creo en lo que dice y lo llevo a mi vida. Sí, fue más o menos, no sé si fue exactamente esa frase que dijo Margarida: “Pero donde hay vida, hay incompletud”. ¿Fue algo parecido, Margarida?

**Margarida:** Sí, tomé un extracto del texto de André [autor de *O início da Docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas*].

**Rosa:** Creo que, a diferencia de otros seres, los humanos tenemos la capacidad de ser conscientes de esto, de este inacabamiento. Cuando nos referimos a seres humanos, estamos hablando de seres inacabados, de carácter histórico. Esta incompletitud realmente me afectó. Creo que somos seres inacabados y que el inacabamiento de nuestra profesión es una condición. Aquí, hay mucho sobre este tema que nos están brindando, que es la formación continua, fundamental y tan costosa para nosotros, como profesores. Sí, soy una aprendiz y una superviviente pospandemia. Ser docente en tiempos de pandemia reforzó en mí nuestra fragilidad, la impotencia de no solo continuar nuestro camino docente. Desde este punto de vista, se podría hacer referencia a las sugerencias educativas de Freire cuando dice que la práctica pedagógica, la que orienta la educación, no puede basarse en el modelo arcaico, bancario, rígido. Nos corresponde llevarla a nuestra realidad como una nueva forma de ser escuela, de ser docentes. Por tanto, esto nos permite comprender que el ser humano, como ser inacabado, busca lo nuevo, una nueva práctica. No voy a leerlo todo. Y este proceso de formación no es a corto plazo, sobre todo porque somos seres dispuestos siempre a cambiarnos. Me alegra que cambiemos de opinión y agradezco mucho no ser la maestra que era al comienzo de mi carrera, de mi enseñanza. Hoy pienso diferente; es bueno saber que tenemos la opción y que podemos cambiar de opinión. En ocasiones, al hacer una retrospectiva, regreso a mis primeras prácticas y me doy cuenta de que, en realidad, ¿por qué estaba realizando esas acciones? ¿Por qué en educación infantil trabajaba todas las fechas conmemorativas? Y hoy no es tan importante, colegas. ¿Para qué seguir un calendario si la vida es mucho mejor si se hace a través de proyectos, si tiene sentido a partir de escuchar a los estudiantes?, y tiene más sentido ser así, ¿no? De todos modos, siempre quedaré inacabada, ya que aún queda mucho por aprender. Creo que... Me alegra que podamos cambiar de opinión y de esta incompletitud. Así, creé la narrativa, pero todavía tengo que organizar, concatenar mejor mis ideas, ¿sabe? Margarida tocó el tema de lo inacabado, y quiero optimizarme. Tengo muchas ganas de profundizar en esto, en esta teoría. Como para nosotros es importante la formación docente, también lo es la formación continua. Tenemos que valorar cada momento del conocimiento porque es nuestro, es nuestro instrumento de trabajo. Necesitamos, todo el tiempo, ser mejores seres humanos, ser mejores profesionales y buscar, aprender y conocer gente nueva. Esta es mi participación hoy, el comienzo de mi narrativa en la que todavía estoy. Todavía voy a seguir trabajando en ello, lo prometo.

**Hortencia:** ¡Eh! De las narrativas de nuestro encuentro pasado, hubo dos que, no la narrativa de Melissa en sí, sino lo que ella mencionó después, donde sacó a relucir la discrepancia que sentía entre lo que yo narré, que era mi vivencia durante este período de pandemia, y lo que

ella vivió, a pesar de que éramos de la misma red escolar. Pero creo que este contexto se da en cualquier red, en cómo funciona en un lugar, escuela o equipo concreto. Entonces, cuando ella trajo a colación esta historia, empecé a cuestionarme: ¿cómo hace falta la presencia de un coordinador en la escuela! Vi un poco que, en cierto modo, el coordinador tiene una función, porque a veces los coordinadores nos preguntamos si realmente se ha contribuido al trabajo del profesor en el aula. A partir de esta experiencia, da para ver lo mucho que falta y hay un vacío en nuestro trabajo, especialmente cuando empezamos esta labor tan difícil de trabajar de forma remota o virtual, sobre todo con la educación infantil. ¿Cómo lo hacemos? Tuvimos que reunirnos, definir la estrategia, pero nos las arreglamos. Todo el mundo en mi equipo trabajaba de la misma manera que se había pensado. Así que, cuando ella trajo a colación este tema, realmente me puse a pensar en lo difícil que habrá sido para muchos, si para nosotros, que habíamos planificado y organizado, no era lo que esperábamos. Y otro punto fue cuando la investigadora 2 dijo que, al poner un ejemplo de su grupo de clase en la universidad en el primer cuatrimestre, fue genial; cuando llegó el segundo cuatrimestre, ya todos estaban muy desmotivados, cansados. Y, en el momento en que fui a compartir mi relato, no me acordaba de eso, ¿sabe? No recordaba que, al principio, las familias, los padres, nosotros los profesores, estábamos muy ilusionados porque pensábamos que iba a ser temporal. Sin embargo, se fue extendiendo, y empecé a reflexionar sobre la poca participación que se presentó, cómo ha bajado la participación de las familias y de los niños. Esto se agravó aún más cuando algunas escuelas de nuestra red, las que habían sido reformadas y cumplían con los nuevos criterios del Ministerio Público para volver a la enseñanza presencial, regresaron, pero la escuela donde yo trabajo no estaba incluida. No estaba en esa lista de escuelas que iban a retornar a lo presencial. Así que los padres estaban muy enfadados porque habían creado toda una expectativa. Los gobiernos, primero, anuncian algo como general, comunican que se van a reanudar las clases. Cuando lo hicieron, solo había 14 escuelas, y, del conjunto de las escuelas, solo había cuatro guarderías o instituciones de educación infantil. Así que las familias crearon la expectativa de que sus hijos volverían a la escuela y podrían seguir con sus vidas. Muchas madres tuvieron que dejar de trabajar para quedarse en casa con sus hijos. Esa es nuestra realidad, ese es nuestro contexto. Y cuando esto no ocurrió en la escuela, estos padres estaban tan enfadados que tuvimos que realizar una reunión con ellos para justificar y explicar todo el contexto. Luego de que la investigadora 2 lo dijo, me di cuenta de cuánto disminuyó la participación de las familias.

**Violeta:** Hortencia, también está el tema de que muchas madres dejaron de trabajar para cuidar a los niños, a otras incluso las despidieron de sus trabajos. Nadie quería recibir a nadie en casa; la mayoría estaban en esa situación y no tenían con quién dejar a sus hijos. Cómo continúa eso hasta hoy, ¿verdad? Iba a decir que no podemos negar que la pandemia ha puesto de relieve lo que para nosotros es el papel social de la escuela. Ahora, en cuanto a la desatención del gobierno, de los agentes responsables, incluso en un momento de pandemia, eso ya ocurría antes. Solo que ahora se ha agravado tanto que, cuando dan órdenes, mandan, ¿verdad? La vuelta de los niños, las modificaciones que se pidieron en el plan local para el regreso a las aulas, no se llevaron a cabo. Que no tienen ventanilla y siguen teniendo que ir allí. Tenemos que reflexionar sobre el papel social de la escuela. ¿Cuál es su papel social? No cambia por sí sola, como dice Paulo Freire; la escuela no se transforma por sí sola. Pero a veces también debemos pensar en el papel del Estado. ¿Está realmente interesado en mejorar las escuelas? No se trata solo de arreglar la escuela, sino de garantizar las condiciones necesarias para trabajar con los protocolos que ellos sugieren. No hay alcohol en gel ni mascarillas, es decir, lo mínimo. No hay ventanas para la ventilación y no se ha hecho nada. En dos años, la escuela ha perdido su vida, se ha vuelto sombría y desolada, sin gritos, sin sonrisas, sin las carreras por sus pasillos. Y todavía no ha vuelto. Hoy, cuando comencé a dibujar, porque ayer hubo un corte de luz con la lluvia y no tenía Internet. Ayer fui a trabajar, y hoy también estoy sin Internet, sin computadora. Solo para que te hagas una idea de cómo esto nos afecta más con la pandemia que antes de la pandemia. Yasmín [refiriéndose a la

narración anterior], solo había un computador para ocho personas. Y allá tampoco hay Internet para nosotras. Así que vi algo de la última semana, una situación que me afectó, fue la posibilidad que tenía de tener más acceso a los cursos, de ver que la Universidad entrara en mi casa. Y vi lo que ustedes también vieron, que es el sufrimiento de las familias y de nuestros colegas. Porque, en nuestras reuniones pedagógicas, yo también veía ese problema. Yo lloraba; había días que lloraba y no podía parar; otras veces lloraban otras personas, y era la directora. Todos estaban pasando por esa situación angustiante. Así que eso realmente me llegó y me tocó, el tema de los protocolos, de la violencia, que creo que realmente me llamó la atención. Y, en ese sentido, el tema de la violencia, no solo la muerte debido a COVID, sino que la muerte parece ser la palabra más pronunciada en este país: es la violencia y la muerte. ¿Y quién murió? Murieron todos: murieron los pobres, murieron los ricos. Pero, ¿quién muere más, los que tienen recursos o los que no los tienen? ¿Los negros pobres o los que tienen todos esos respiradores artificiales que ya murieron, y que también tenían más posibilidades de tratamiento?

**Margarida:** Sí, hice un relato muy breve, un escrito así, creo que también porque estoy cansada. El 2021, para mí, está siendo peor que el 2020. Porque el 2020 fue esa cosa de que se va a acabar, ya se va a acabar, entonces el año se termina y 2021 es una continuación de la pesadilla. Estoy muy cansada. No anoté los nombres de las personas porque no me fijé en eso en aquel momento. Pero, en muchos de los discursos de las personas que estaban aquí, me reconocí, me vi. Hubo un punto que me llamó más la atención, y es mi experiencia. Trabajo en una escuela pública, pero es un Colegio de Aplicación a nivel federal, el CAP de la UFRJ (Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Río de Janeiro). Los colegios de aplicación tienen como forma de trabajo la enseñanza compartida, entonces, hay al menos dos docentes que planifican y trabajan juntos, hacen todo en equipo. En el CAP, no tenemos el rol del asistente, que sería esa persona que muchas veces separa el cuidar del educar. Todos los profesores hacemos este tipo de trabajo, y es algo que me llamó más la atención en los discursos de todas las compañeras aquí, fue esta soledad que percibí, esta soledad que se experimenta en las municipalidades o ayuntamientos. Es un trabajo muy solitario y durante este periodo de pandemia me sentí sola como todos, nos sentimos impotentes por cuestiones personales, por cuestiones como ya todos han mencionado aquí, viniendo de la pandemia. Pero yo tenía un grupo conformado por mis compañeros de trabajo en la enseñanza compartida que me fortaleció, además del grupo de coordinación, de la Dirección. Tenía con quién compartir el día a día, lo que pasaba en la virtualidad, que fue muy difícil. Todos aquí han hablado muy bien de cómo fue trabajar con educación infantil (IE) en esta virtualidad que no era un lugar de IE, era un lugar de supervivencia, era un lugar de consuelo, ¿verdad? Era un lugar que no me enfermaba. Entonces, lo que más me llamó la atención es el hecho de que la enseñanza compartida es una realidad en los colegios de aplicación. Hoy, estoy en este colegio, he trabajado en muchas otras escuelas donde no se practica la enseñanza compartida, y es muy triste saber que esto no es una realidad. Supone una carga para el profesor, como si tuviera que ser versátil, hacer todo solo, donde no puede compartir conocimientos. Y saben, aprendo tanto que no tienen idea. Hoy, usted hace la planificación, yo hago el informe tal, mientras crece nuestro trabajo, y en tanto, qué podemos reflexionar sobre nuestra práctica. ¿Y eso era algo que no hacía en mis otros trabajos, reflexionar sobre las prácticas? Esto solo lo leí en Paulo Freire, solo lo leía porque no tenía forma de reflexionar sobre ninguna práctica. Era un folleto que había que hacer, o era un ejercicio que había que desarrollar, era un padre el que respondía, era una reunión que había que ejecutar. Así que, espero que algún día pensemos también en el lugar de la lucha política, ¿verdad? Si tenemos personas interesadas en política, podemos pensar en una educación en la que vean al maestro no como una máquina y donde la enseñanza compartida pueda ser un lugar al que podamos llegar y no un lugar distante e inalcanzable. Entonces, quería traerlo porque mi experiencia es compartirles lo que más me llamó la atención, fue ver que la soledad era realmente una soledad que muchas veces no se puede compartir con los compañeros, porque era una experiencia que se

había vivenciado exactamente, y ese fue el punto que más me llamó la atención. (Henriques y Munhoz, 2022, p.7)

### **Empezando a bordar**

En estas narrativas, compartidas inicialmente entre las profesoras y nosotros, los coordinadores del proyecto, pudimos percibir algunos hilos conductores que recorren gran parte de las historias. Se destaca la cuestión del sentimiento de impotencia y soledad, que podría haberse acentuado debido a la situación de la pandemia, pero que, sin duda, ya estaba presente antes de su llegada. Se subraya la importancia de compartir conocimientos y prácticas, resaltando el peso del mito que a veces se construye en torno a la figura del profesor, considerándolo autosuficiente, el solucionador de problemas que no necesita de nadie, que posee todas las respuestas y que nunca se equivoca. Estos mitos, que se están construyendo, parecen generar expectativas no solo entre los padres y los alumnos, sino también entre los propios profesores. Estos mitos crean la expectativa de que el profesor es quien proporcionará todas las respuestas y resolverá todos los problemas de los niños, de la escuela y del contexto, como si fuera alguien que no puede cometer errores. Esta fuente de angustia se acentúa aún más en el contexto pandémico, que ha creado situaciones y exigencias nunca antes imaginadas, socavando todas nuestras frágiles certezas y acentuando los problemas existentes.

A lo largo de las narraciones, las profesoras pudieron expresar sus dudas, miedos y sentimientos de abandono, pero también lograron resaltar la importancia, especialmente en este momento tan desafiante, de la presencia de los demás en el desarrollo de nuevos proyectos de vida y futuro. Presentaron su propio taller como un espacio de escucha e intercambio que posibilita la resignificación de la experiencia personal y docente vivida durante el período pandémico. Este taller se orienta hacia una nueva escucha y una mirada que, ahora, las proyecta hacia el futuro. Las profesoras reconocieron las desigualdades en el sistema educativo brasileño y, al mismo tiempo, identificaron similitudes en diferentes realidades. Incluso en el ámbito del estudio, pudieron identificar similitudes entre sus experiencias y las nuestras como investigadores y docentes universitarios en el contexto de la pandemia. Esto fue posible gracias a la heterobiografía, es decir, a la escucha de los demás.

En esta secuencia, iniciamos un segundo momento, proponiendo que las profesoras reflexionaran sobre sus preguntas y los cuestionamientos que las inspiraron en la aventura del conocimiento proporcionado por la investigación. Estas no son preguntas que hayan sido conocidas o respondidas de antemano, sino que se tejen en la recuperación de sus experiencias y trayectorias de vida y formación. Para los siguientes encuentros, la propuesta para elaborar este tema quedó pendiente para ser desarrollada a partir del proceso colectivo que se inició en los primeros momentos del taller. A continuación, se presentan dos narrativas individuales elaboradas por los docentes en forma escrita como producto de este proceso.

#### ***Margarida***

En la última reunión del taller, creé una lista de palabras clave para ayudarme a formular mi pregunta durante las vacaciones. Estas fueron las palabras escritas: infancia, educación continua, formación de profesores, educación infantil, enseñanza compartida, currículo y formación inicial. No pasó un día en el que no pensara: “¿Será esta mi pregunta?”, ligado a mi rutina navideña, leer un libro, ver un post sobre educación en Instagram y hablar con una amiga. Mi mente seguía pensando, pero no se preocupe, tuve días de descanso y pausas muy necesarios. La profesora se desconectó, la investigadora actuó con calma, pero con ganas de realizar proyectos académicos. De las posibles preguntas, todas se interesaron por estudiar la enseñanza compartida, comprender este concepto, descubrir por qué algunas instituciones utilizan esta metodología de trabajo y otras no, investigar los desafíos y potencialidades de este trabajo colaborativo, entre otros aspectos. En el escenario de la vida, la convocatoria de un concurso en el área de educación infantil como profesora asistente en el Municipio de Río de Janeiro (un nuevo cargo) hizo que ese tema se convirtiera en un verdadero objetivo de

investigación. Como se trata de una posición nueva, con muchos interrogantes y cuestiones políticas, se genera entusiasmo por la investigación y su construcción. A partir de las experiencias que tuve en los colegios de aplicación con enseñanza compartida, pretendo partir de ahí para analizar las realidades en las guarderías y preescolares con la inserción de otro cuerpo pensante en la planificación escolar. Entiendo que esta investigación podría abarcar muchos temas, como la concepción de la infancia, el currículum, la inseparabilidad entre cuidar y educar, y las relaciones entre profesores, niños, agentes y familias. Como pregunta inicial, me planteo: ¿por qué la Secretaría de Educación de Río de Janeiro no utiliza la enseñanza compartida como metodología de trabajo? Este es un camino que me entusiasma y me genera curiosidad. Sin embargo, en este corto período de vacaciones y dedicación a pensar en mi pregunta de investigación, resurge otra posibilidad para un futuro proyecto académico. Actualmente, dos palabras simbolizan mis anhelos académicos: MEMORIA Y PERTENENCIA. De entre las muchas ocupaciones que tengo en la sociedad, extraño y necesito un autoconocimiento personal (individual) e histórico (social). Por eso, tomé una decisión que cambia el guion, pero que tiene relación con el objetivo de este estudio, que es reflexionar y tejer un proyecto de enseñanza a partir de las experiencias que tuvimos durante la pandemia. Por ello, mi futuro proyecto académico es estudiar Historia. Me presentaré al proceso de selección para universidades públicas y, en este camino, buscaré relatar mis experiencias docentes construyendo un proyecto de vida de rescate y pertenencia.

(...)

### **Rosa**

A veces, en la formación inicial de los profesores de educación infantil, existen brechas significativas entre los conocimientos teóricos y las oportunidades para adquirir experiencia práctica. No me sorprendería si alguien me dijera que aprendió a ser maestro en el aula, entre las limitaciones impuestas por la inexperiencia; desafortunadamente, esta es una dura realidad. ¿Cómo podemos cambiarlo? Nuestro trabajo con bebés, párvulos y niños pequeños está lleno de especificidades que requieren investigación y observación constantes. Preguntas como: “¿Cómo aprenden los bebés?”, “¿Qué etapas del desarrollo ocurren en cada grupo etario?”, “¿Cómo se entrelazan la educación y el cuidado en la rutina de la Educación Infantil?” se vuelven fundamentales si buscamos una formación sólida para los profesionales de la infancia. Reflexionar sobre el niño, la separación de las infancias, lo lúdico y la formación de los profesores que trabajan en la educación infantil es crucial. Es sumamente importante diferenciar entre el niño y la infancia. De hecho, hay aspectos comunes y otros muy diferentes; pensar en la infancia implica tener conciencia de la particularidad que esencialmente distingue a los niños de los adultos y los jóvenes. (Henriques y Munhoz, 2022, p.7)

En estas narrativas singulares, observamos el comienzo de este bordado en torno a las preguntas de investigación. Estas dos maestras, a partir de la narrativa colectiva y de sus propias experiencias, pudieron empezar a delinear sus vivencias en su formación y trayectoria profesional, las cuales, marcadas por el contexto pandémico, adquirieron nuevos significados y abordajes. De esta manera, el proceso narrativo pudo cumplir una de sus funciones más importantes: poner en perspectiva y en relación las dimensiones temporales del pasado, presente y futuro, posibilitando nuevas oportunidades y proyectos para la producción de conocimiento. En sus narraciones, Margarida y Rosa nos presentaron varios diseños que pueden adoptar sus bordados, rasgos distintivos que se entrelazan y rediseñan un nuevo marco temporal que nace de la incertidumbre, pero que busca rescatar la memoria y la pertenencia, su lugar ahora “sin olvidar lo que fue”, que persigue “pensar en lo que será a partir de ahora”. A medida que reflexionaban sobre sus preguntas iniciales, se daban cuenta de que estas se ampliaban, haciendo que la maraña de hilos que formarían el bordado anunciara muchas posibilidades y, a medida que escribían sus narraciones, se iba tejiendo una trama.

### **Artesanías en curso: algunas consideraciones**

Frente a una lógica capitalista de vida que genera subjetividades que influyen en la manera en que nos representamos individualmente y que, en este ámbito íntimo, busca establecer una forma de competir en el mundo, perdemos la importancia y la necesidad de realizar acciones en conjunto. El contexto de la pandemia, con su imposición del aislamiento y la necesidad de crear nuevas formas de comunicación, ha planteado con fuerza estas y otras cuestiones, generando preguntas necesarias. Aunque no contamos con respuestas definitivas, estas interrogantes tienen un fuerte impacto en el panorama de la educación, especialmente en la educación pública en nuestro país, que ya se ha visto muy deteriorada por las circunstancias actuales y previas a la pandemia. Ante este escenario, es necesario plantear nuevos interrogantes y rutas de búsqueda sobre un tema que siempre ha sido crucial para el proceso educativo: la formación de profesores.

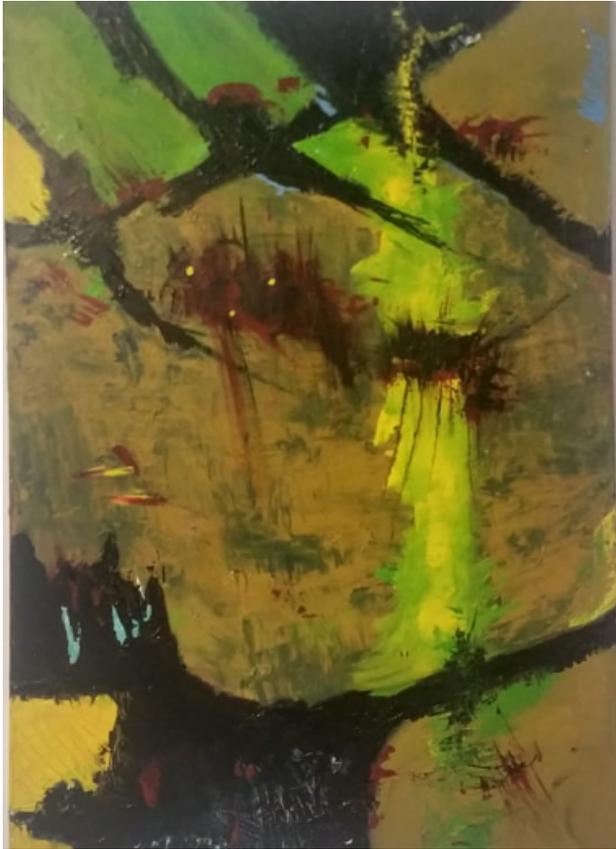
Con el objetivo de contribuir a este tema que, en el contexto actual, nos presenta nuevos desafíos, hemos creado este texto. Su propósito es reflexionar y presentar lecturas y narrativas de docentes sobre sus experiencias de vida y formación, producidas en el ámbito de talleres de proyectos, siguiendo la perspectiva propuesta por Delory-Momberger (2014). Esta perspectiva destaca la dimensión artesanal de la narrativa en la producción de conocimiento frente al consumo voraz de información. Narrar y leer experiencias de formación con profesores significa mirarlas como procesos que se entrelazan en el tiempo y que se oponen a la perspectiva mercantil del aprendizaje y la formación, así como al silenciamiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro, que desaparecen bajo la lógica volátil e inmediata de la información. La idea es trabajar las formas de representar las experiencias formativas y cómo estas, a través de narrativas, se reinscriben en forma de proyecto en una dinámica prospectiva. Esto implica articular las tres dimensiones de la temporalidad (pasado, presente y futuro), dando lugar a un proyecto personal. Según Delory-Momberger (2014), el objetivo del estudio es darle materialidad a una dinámica donde la reconstrucción del pasado contiene ya la proyección de un futuro. A partir de esa reconstrucción proyectiva del sujeto, se identifican proyectos y sus modos de viabilidad.

Este dispositivo se presentó, desde el principio, lleno de potencial para investigadores alineados con el enfoque de Investigación-Formación Narrativa (Auto)Biográfica, inspirándonos a construir un proyecto de extensión dirigido a docentes de la red de educación pública que quisieran desarrollar un proyecto profesional o de estudio. Desde esta perspectiva, sería posible recuperar sus trayectorias de vida y formación, representando una oportunidad de formación tanto para ellos como para nosotras, al remitir a nuestras propias interrogantes en relación con la docencia en el contexto de la pandemia. Con el grupo de profesoras registradas, todas vinculadas a las redes de educación pública de Brasil y trabajando en Educación Infantil, fue necesario reafirmar la importancia de realizar un tejido basado en los principios del proyecto de estudio. Este tejido se establece entre la heterobiografía, como trabajo de comprensión y escucha de la narrativa (auto)biográfica del otro, y la (auto)biografía como trabajo de autonarrativa. Para resaltar esta relación, seleccionamos el relato de dos momentos de este proceso. El primero expresa un momento inicial basado en la dinámica de diálogo entre los miembros del grupo sobre sus experiencias, en forma de círculos de conversación, seguido de la producción de narrativas individuales de dos profesoras que presentan por escrito un esquema de la elaboración de sus preguntas de investigación, producidas a partir de estos diálogos.

Leer las narrativas de las profesoras y observar el entrelazamiento de relaciones y significados entre lo singular y lo colectivo, lo personal y lo profesional, nos sumerge en la red de los sueños posibles. Desear una educación que no sea desigual es una utopía necesaria para avanzar, aunque siempre distante de los contextos educativos brasileños. Un hallazgo que surge de las narrativas de las profesoras es la percepción de que ha habido avances en términos de no ver a la escuela como redentora ni a ellos mismos como salvadores.

Fue importante comprender, desde los miedos e inseguridades compartidos, el surgimiento de nuevas preguntas y la fragilidad de las respuestas. Nuevas posibilidades de articulación estaban surgiendo, así como la necesidad de establecer otras relaciones entre un pasado con dificultades y obstáculos, pero sobre terrenos conocidos, con un presente y un futuro lleno de interrogantes en un terreno pantanoso e incierto. Y, sobre todo, el reconocimiento de la complejidad del proceso de conocimiento, que trasciende la cuestión objetiva y racional de ejecutar proyectos y planificar. Se

destaca que no se produce conocimiento que esté desligado de nuestras lecturas del mundo y de la palabra. Surge con fuerza la necesidad de una nueva mirada sobre uno mismo, sobre los demás, sobre el niño. Esto exige, como diría Nóvoa (2010), al preocuparse y defender una nueva epistemología de la formación, que ésta también pueda invertir siempre en el profesor como profesional y como persona, autor de su proceso formativo y creador de nuevos proyectos y tramas.



**Prometo no olvidar, técnica mixta, Rosana Moreno**

### **Referencias Bibliográficas**

- Bolívar, A. (2014). A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. En M. H. M-B.
- Abrahão, I. F. de S. Bragança y M. da S. Araújo (Ed.), Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões (pp. 113-127). CRV.
- Bragança, I. F. de S. (2018). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico metodológicas. En M. H. M-B. Abrahão y J. L. da Cunha (Ed.), Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico metodológico (pp. 65-81). CRV.
- Cunha, M. I. da. (2010). Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. En E. C de Souza y R de C. Gallego (Ed.), Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas (pp. 199-213). Cultura Acadêmica.
- Deleuze, G. (2013). Conversações. Editora 34.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Paulus.
- Praxis educativa UNLPam, Vol.28, Nº 1, enero-abril 2024, E-ISSN 2313-934X, pp.1-16

- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. En A. Novoa y M. Finger (Ed.), O método (auto)biográfico e a formação (pp. 29-56). EDUFERN.
- Foucault, M. (2006). Diálogo sobre o poder. En M. Foucault. Estratégias, poder-saber (pp. 253-266). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Vozes.
- Henriques, E. M. De O. y Guimarães, H. C. y Rodrigues, V. F. N. (2021). Paulo Freire e pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. Revista Teias, 22(67), 145-158. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62031/39923>
- Henriques, E. M. de O., & Munhoz, S. C. D. (2022). Ateliê de Projetos: Narrativas de vida e formação em diálogo com propostas acadêmicas [Review of Ateliê de Projetos: Narrativas de vida e formação em diálogo com proposta acadêmicas]. <http://sigproj.ufjf.br/resultado.consulta.php?titulo=&bedital=0&protocolo=381806.2126.47707.09052022&processo=&tipo=0&palavras=&resp=&area=0&inst=0&apro=0&exec=0&sit=0&ordenar=1&direcao=1&inicio=000&termino=0-00&regiao=&estado=0&plataforma=1>
- Josso, M. C. (2010). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. En Novoa y M. Finger (Ed.), O método (auto)biográfico e a formação (pp. 59-79). EDUFERN.
- Laval, C. y Dardot, P. y Bregalda, R. (2021). Dialogue avec les éducateurs. Revista Espaço Pedagógico, 28(1), 412-419. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.12804>
- Lobo, A. P. S. L. L., Coube, R. J., Henriques, E. M. De O. y Silva, D. M. (2021). Narrar para existir e resistir: reinventando diálogos nos cotidianos de formação em contextos de pandemia. En Anais do Seminário Fala Outra Escola. UNICAMP. <https://www.event3.com.br/anais/xfalaoutraescola2021/371965-narrar-para-existir-e-resistir-reinventando-dialogos-nos-cotidianos-de-formacao-em-contextos-de-pandemia/>
- Mariano, A. L. S. (2006). O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem se as cortinas. En E. F. Lima (Ed.), Sobrevivências: no início da docência (pp. 17-26). Liber Livros.
- Nóvoa, A. y Alvim, Y. C. (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. Revista História da Educação, (25)e110616, 1-19. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616/pdf>
- Nóvoa, A. y Finger, M. (2010). O método (auto)biográfico e a formação. EDUFERN.
- Passeggi, M. Da C. (2020). Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. Paradigma, (XLI), 57-79. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>
- Preciado, P. B. (28 de março de 2020). Paul P. Preciado: Aprendendo com o vírus. El País. <http://agbcampinas.com.br/site/2020/paul-b-preciado-aprendendo-com-o-virus/>
- Sibilia, P. (2015). O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Contraponto

## Notas

<sup>1</sup> Hay investigaciones muy interesantes que discuten los nuevos modos panópticos que utilizamos y de los que nos alimentamos en la época contemporánea. Por ejemplo, la exposición incesante de la vida en las redes sociales, que constituye un tipo de vigilancia voluntaria. Se pueden consultar los trabajos de la profesora y filósofa Olaya Fernández Guerrero, así como los de Byung Chul Han, quienes abordan el tema del panóptico digital en expansión mediante las tecnologías y la gestión del Big Data.

Praxis educativa UNLPam, Vol.28, N° 1, enero-abril 2024, E-ISSN 2313-934X, pp.1-16