

## 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 Caldas<sup>1</sup>

 Maria Cecília Castro<sup>2</sup>

 Nilda Alves<sup>3</sup>

**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

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: nunescaldas@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; email: mcecilias.castro@gmail.com

<sup>3</sup> 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)<sup>4</sup> trae a colación —de forma elogiosa— un término forjado por Nêgo Bispo (SANTOS, 2015)<sup>5</sup>: *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

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 formamos<sup>6</sup>.

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).

---

<sup>6</sup> 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*’<sup>7</sup> 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 edad<sup>8</sup>, y de sus familias, que pasaban por múltiples dificultades. En un primer momento, se impuso la angustia de pensar cómo estarían

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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 directoras<sup>9</sup> les advirtieron a sus coordinadoras inmediatas que se debían tomar medidas<sup>10</sup> 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 vecinales<sup>11</sup>, 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

---

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> Es importante informar que hay un presupuesto público federal anual que se envía a estados y municipios para la provisión de esta merienda.

<sup>11</sup> 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 *'aprendiendo enseñando'* 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”—<sup>12</sup> 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 año<sup>13</sup>, 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

---

<sup>12</sup> 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”.

<sup>13</sup> 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 aplicación<sup>14</sup>**

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.

---

<sup>14</sup> 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 Pública<sup>15</sup> – 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

---

<sup>15</sup> 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-SN<sup>16</sup>.

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.

---

<sup>16</sup> Asociación de Docentes de Enseñanza Superior – Sindicato Nacional

## **Una tercera experiencia de confluencias: la Carrera de Educación de la UFF en Angra dos Reis<sup>17</sup>**

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)<sup>18</sup>, 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”<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Angra dos Reis es un municipio del sur de la costa del Estado de Rio de Janeiro, a 450 km de su capital.

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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 específico<sup>20</sup> 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.

---

<sup>20</sup> 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 época<sup>21</sup> que permitía carreras experimentales. También la LDB anterior<sup>22</sup> permitía este hecho, al igual que LDB<sup>23</sup> 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

---

<sup>21</sup> 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.”

<sup>22</sup> 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”.

<sup>23</sup> 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 ingreso<sup>24</sup> —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 semanas<sup>25</sup>; 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 Niterói<sup>26</sup>, lo cual se realizó enseguida.

---

<sup>24</sup> El denominado “Vestibular” en Brasil equivale al proceso de ingreso de estudiantes de enseñanza media en las universidades.

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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 valiosos<sup>27</sup>: 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 cabo<sup>28</sup>. 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

---

<sup>27</sup> Y entendidos como peligrosos por gobiernos de ultraderecha y derecha que asumieron el día 01.01.2023 en algunos estados de Brasil.

<sup>28</sup> 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 ‘*espaciostiempos*’ 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 Brasil<sup>29</sup>. 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?

---

<sup>29</sup> 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 ‘*sentimosabemospensamos*’ 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.