

RELATO DE EXPERIENCIA DE UNA DOCTORANDA EN EL PERCURSO DE FORMACIÓN Y INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UNR-AR: SABERES, SENTIDOS Y ACTUALIZACIÓN

EXPERIENCE REPORT OF A DOCTORANDA IN THE TRAINING AND RESEARCH ROUTE IN THE DOCTORATE IN UNR-AR EDUCATION: KNOWLEDGE, SENSES AND UPDATING

Marnice Araújo Míglío Valamatos¹
Daniel Lesteime²

RESUMEN: El objetivo de este artículo es relatar la experiencia vivenciada durante el percurso de formación como doctoranda en el Seminario de Educación, Filosofía y Epistemología, realizado del 9 al 14 de enero de 2020 en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR en Rosario-AR, en el que el profesor de la disciplina durante el seminario animó y desafió a los doctorandos a respecto de la necesidad de pensar filosóficamente la realidad, insistiendo en la necesidad de asumir la tensión entre filosofía y filosofar. Para la narrativa de esta experiencia nos inspiramos en el marco teórico de la fenomenología (HUSSERL, 2006) por permitirnos como investigadores buscar el significado de las experiencias tal y como se están viviendo (MARTINS y THEOPHILO, 2009), describiendo nuestras percepciones y sentimientos percibidos en este proceso en una actitud fenomenológica. Y también, el enfoque biográfico de Josso (2005) como metodología de investigación-formación que discute el poder transformador de las narrativas, enfatizando que en el devenir formativo permite el ejercicio de la “autoformación”. Utilizou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: registros das aulas, trabalhos de produção textual realizados no Seminário e observação. Así, durante el seminario fue mostrado la necesidad de pensar filosóficamente la realidad, considerando-se la filosofía como campo del saber y modo de pensamiento reflexivo y crítico, para repensar la educación desde nuestra situacionalidad. Basado en los autores estudiados Japers(1984), Díaz (2017), Carpio (2004), Lesteime (2019) Ranciére (2003), Antelo (2015), Frigerio (2003), Cullen (2013), Freixas (2006), Foucault (1994), Meirieu (1996). Las reflexiones y discusiones realizadas en este itinerario de aprendizaje en la formación doctoral aportaron nuevos aprendizajes, conocimientos, habilidades y competencias necesarios para nuestra formación de profesora-investigadora, contribuyendo significativamente a la (re)construcción de nuestro proyecto y problema de investigación, habiendo sido también un tiempo de gran desarrollo humano e intercultural.

1679

Palabras clave: Relato de experiencia. Percurso formativo/investigativo. Doctorado en Educación.

¹ Licenciado en Pedagogía de la Universidad Federal de Amazonas, Magíster en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Estatal de Amazonas, Doctorando del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario-Argentina.

² Experto en Educación, Filosofía y Ciencias Sociales, con orientación en gestión, teoría, filosofía e historia de la educación. Docente e investigador en educación y filosofía. Profesor del Doctorado em Educação en la Universidad Nacional de Rosário-AR / Facultad de Humanidades y Artes.

ABSTRACT: The objective of this article is to report the reflective experience experienced and elaborated during the training course as a doctoral student of the doctoral program in education at the Seminar on Education, Philosophy and Epistemology, held from January 9 to 14, 2020 at the Faculty of Humanities and Arts of the UNR in Rosario-AR, in which the professor of the discipline during the seminar encouraged and challenged the doctoral students regarding the need to think philosophically about reality, insisting on the need to assume the tension between philosophy and philosophizing. For the narrative of this experience we are inspired by the theoretical framework of Merleau-Pontian phenomenology for allowing us as researchers to seek the meaning of experiences as they are being lived (MARTINS and THEOPHILO, 2009), describing our perceptions and feelings perceived in this process in a phenomenological attitude. And also, the biographical approach of Josso (2005) as a research-training methodology that discusses the transforming power of narratives, emphasizing that in the formative future it allows the exercise of "self-training". Thus, during the seminar, the need to think philosophically about reality was shown, considering philosophy as a field of knowledge and a reflexive and critical way of thinking, in order to rethink education from our situation. Based on the authors studied Japers(1984), Díaz (2017), Carpio (2004), Lesteime (2019) Ranciére (2003), Antelo (2015), Frigerio (2003), Cullen (2013), Freixas (2006), Foucault (1994), Meireu (1996). The reflections and discussions carried out in this learning itinerary in doctoral training provided new learning, knowledge, skills and competencies necessary for our teacher-researcher training, contributing significantly to the (re)construction of our project and research problem, having been also a time of great human and intercultural development.

Keywords: Experience Report. Formative/investigative path. Doctorate in Education.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del “Seminario Educación, Filosofía y Epistemología”, ocurrido en enero del 2020, en las clases de Doctorado en la Universidad Nacional de Rosario-Argentina, fue una experiencia bastante enriquecedora para este momento actual de formación continuada en el que me encuentro y vislumbro como un proceso de múltiples interacciones y posibilidad de desarrollo profesional en busca de ser una pedagoga-profesora-investigadora, que tiene la intencionalidad de desarrollar una investigación que pueda contribuir con la Educación Superior, a fin de replantear y dar sentido a nuestro quehacer profesional, buscando comprender el fenómeno de cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de los docentes por medio de metodologías activas; identificar de qué manera enseñan los maestros de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Brasil, qué estrategias didácticas utilizan y en qué concepciones epistemológicas y teórico-metodológicas se basan sus prácticas docente. Así, buscando replantear nuestro proceso y camino formativo e investigativo en el doctorado, buscamos relacionar los conocimientos

discutidos en este seminario con nuestro tema de investigación, que es: **“Metodologías Activas en la Educación Superior: Un estudio desde las prácticas de enseñanza de los profesores de la Universidad Federal de Amazonas-Brasil”**, y problema de investigación definido por el siguiente pregunta-problema: ¿Cómo se configuran las prácticas docentes de los profesores de la UFAM qué supuestos teórico-metodológicos operan cuando utilizan Metodologías Activas (MA)??. Como resultado de esta pregunta, se elaboró el siguiente objetivo general: Analizar el uso de metodologías activas en las prácticas docentes de los profesores de los cursos de Licenciatura y Bachillerato de la Universidad Federal de Amazonas y posibles rupturas o innovaciones en sus prácticas didáctico-pedagógicas en el período de 2019 a 2022.

MÉTODOS

Para la elaboración de la narrativa de este relato, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: registros de clase, trabajo de producción textual realizado en el Seminario y observación. También se consideró el marco teórico de la fenomenología (HUSSERL, 2006) por permitirnos como investigadores buscar el significado de las experiencias tal y como se están viviendo (MARTINS y THEOPHILO, 2009), describiendo nuestras percepciones y sentimientos percibidos en este proceso en una actitud fenomenológica. Y, además, Josso (2005) quien dice que el enfoque biográfico como metodología de investigación-formación, en el devenir formativo, permite el ejercicio de la “autoformación”.

1681

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante el seminario fue mostrado la necesidad de pensar filosóficamente la realidad, considerando-se la filosofía como campo del saber y modo de pensamiento reflexivo y crítico, para repensar la educación desde nuestra situacionalidad. Entre las reflexiones realizadas, el profesor pidió a los estudiantes que escribieran sobre los siguientes temas: relaciones entre filosofía y educación; la reflexión sobre la práctica docente justificando epistemológicamente los saberes y prácticas de lo que se hace profesionalmente; repensando los conceptos de enseñanza y aprendizaje; La relación docente-alumno en la Educación Superior: el proceso de enseñanza-aprendizaje en una dimensión más humana y ética.

A continuación, presentamos las reflexiones realizadas en este per curso de formación continuada.

Relaciones entre Filosofía y Educación;

Parece de conocimiento común que, filosofía y educación están intrínsecamente relacionados. A pesar de ser campos de saberes disciplinares distintos, con aportes teóricos propios, los constructos de la filosofía en una perspectiva crítica e interdisciplinar, pueden posibilitar puentes y el diálogo necesarios para repensar la educación en sus dimensiones ontológicas y epistemológicas, posibilitando reflexionar sobre la naturaleza del ser, la existencia, sobre las teorías del conocimiento, los sistemas de creencias y la reflexión sobre la realidad histórico-social y consecuentemente, sobre la complejidad de los problemas educacionales en la contemporaneidad.

De manera general, la filosofía se preocupa con el modo como sabemos las cosas y como es que podemos saber, trata de las ideas sobre el mundo, sobre la vida, sobre el vivir, sobre el se preguntar, cuestionar y reflexionar. En general, el pensamiento filosófico implica una profunda reflexión sobre temas que conciernen a los seres humanos y su existencia. Si embargo la actitud filosófica surge de los problemas cotidianos cuando se abordan de manera diferente a la del sentido común, adoptando una perspectiva crítica.

Según Jaspers (1984), el primer aspecto de filosofar es el asombro y la admiración, del cual surge la duda, ya que, filosofando, aprovecho la duda del asombro de la sal que impregna y del conocimiento. Comencemos con el origen de la palabra. Según Jaspers (1984), “la palabra griega filosofo (philosophos) se formó en oposición a sophós. Se trata del amante del conocimiento (del saber) a diferencia de aquel que estando en posesión del conocimiento se llamaba sapiente o sabio”. (p. 11)

Mas, ¿que és, pues, la Filosofía? “Filosofía quiere decir, ir de camino, y señala que sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta”. (JASPERS, 1984, p. 11). En este mismo sentido, Esther Díaz (2017) define que “la filosofía produce interpretaciones sobre la realidad [...] y se preocupa para que caigan los velos que nos impiden acceder a los interrogantes cruciales de la existencia”, y que esta tarea requiere “argumentaciones, solidez conceptual, interpretaciones robustas, rigor no solamente en el pensar sino también en su manera de expresarlo y apertura para resistir los

dogmatismos y promover la fecundidad, de modo tal que todas las respuestas sean pasibles de transformarse en nuevas preguntas”. (DIAZ, 2017, p. 19)

El pensamiento filosófico no se puede hacer sin reflexión. La reflexión significa volver sobre uno mismo, preguntándose. Así, la filosofía entiende la búsqueda de algo por sí misma a través de la especulación y la reflexión. También vale la pena mencionar que la reflexión significa examinar cuidadosamente, prestar atención, analizar de cerca. Por lo tanto, podemos decir que filosofar es actuar sobre el conocimiento mismo, cuestionar este conocimiento, problematizarlo.

Según Cárpio (2004), la filosofía es considerada como el saber más profundo porque se dirige al “fondo” el fundamento del ente en totalidad, aquello sobre el cual éste se apoya y de lo que depende (p. 43), en este sentido se diferencia de otras formas de saber cómo el saber ingenuo y el saber crítico. Cárpio (2004), caracteriza la filosofía como crítica universal y saber sin supuesto que significa entonces retrotraer el saber y, en general, todas las cosas, a sus fundamentos.

Entonces podemos inferir que definir filosofía como reflexión crítica es ver en ella no un saber ingenuo o fragmentado más un saber más amplio y más profundo, por ocuparse de todo, un conocimiento del conocimiento, un saber del saber. La filosofía no es un sistema cerrado de conocimiento listos y acabados, por eso, su compromiso es el de examinar todo y cualquier objeto. Así, puede pensar la ciencia, sus valores, paradigmas y modelos, puede pensar y cuestionar la educación, sus fundamentos, presupuestos, concepciones y prácticas, en fin, todas las áreas del conocimiento humano pueden ser objeto de reflexión filosófica.

Así prosiguiendo el intento de establecer la relación histórica entre filosofía y educación, se hace necesario aclarar sobre la inserción de la filosofía en el campo de la educación, puede decirse que la filosofía establecía un vínculo originario con la educación desde que los griegos adquirieron conciencia filosófica, en el siglo IV a.c., aproximadamente. Se trata del período en que la sofística dió inicio a la problematización de la práctica y la teoría educacional, caracterizados por las enseñanzas y doctrinas de los diversos maestros de la elocuencia denominados sofistas que, además de administrar clases de oratoria y cultura general para los ciudadanos griegos, interfirieron en duros debates filosóficos, religiosos y políticos de la época, continuada posteriormente por Sócrates y Platón. Por supuesto ese movimiento se convirtió en una tendencia de familiaridad de la filosofía con la educación, expresa en la idea de fundamentos para producir, paulatinamente,

un distanciamiento en función de nuevos contextos sociales, epistemológicos y culturales y, sobre todo por el surgimiento de las ciencias, a partir del período moderno, cuando es solo considerado saber científico aquello que sigue los límites impuestos por la auto seguridad y por la auto fundamentación de la razón.

Desde los inicios la filosofía abarcó tanto la investigación propiamente dicha de cuanto lo que hoy llamamos de conocimiento científico en sus orígenes, se preocupó con las grandes preguntas que perturban, asustan, afligen y torturan al hombre. Y ¿quién puede negar que la educación no es una de esas grandes preguntas? Pensar en ella es pensar en el hombre, en lo que somos, en lo que nos convertimos, en lo que podemos llegar a ser. Sócrates, uno de los filósofos clásicos, creía que pensar en la educación es pensar en el hombre. Así, inevitablemente, hombre y educación están intrínsecamente unidos, una vez que toda práctica educativa requiere la definición de una concepción de hombre que se quiere formar. Así, puede decirse que, toda filosofía de la educación admite necesariamente una antropología, tal como toda antropología tiene forzosamente implicaciones educativas.

Es solamente a partir del siglo XVII, con Galileo y el perfeccionamiento del método científico, fundamentado en la observación, experimentación y matematización de los resultados, que la ciencia comienza a constituirse como forma específica de entrada de lo real y a destacarse de la filosofía. Surgen lentamente, las ciencias específicas, que investigan la realidad dentro de una especialidad. El conocimiento pasa a ser fragmentado entre varias ciencias y áreas del conocimiento humano, ocupándose cada una solamente con una pequeña parte de lo real.

Sin embargo, la filosofía trata de esa misma realidad, más, en vez de separarla en conocimientos específicos, conserva la totalidad de los fenómenos de la realidad a partir de una visión de conjunto de forma contextualizada e interdisciplinar, buscando reconstituirse el todo en las partes y las partes en el todo (MORIN, 1995), haciendo la crítica y reflexión sobre los fundamentos del conocimiento y de la acción humana en este proceso.

Así, del punto de vista filosófico, por ejemplo, es imposible considerar la educación únicamente a partir de principios educacionales. Es preciso relacionarlos con los condicionantes históricos-sociales, políticos, económicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, considerándolos inclusive *sensu común*. La reflexión filosófica no considera los problemas aisladamente, más dentro de un conjunto de hechos, aspectos y valores que están

articulados entre sí, contextualizando los problemas dentro del desarrollo históricos y relacionándolos a otros aspectos de la situación de la actual época.

Después de esta breve exposición sobre lo que es filosofía y el lugar que la reflexión crítica desempeña en la educación, podemos inferir que la filosofía ayuda a pensar y comprender la educación valiéndose de su método de reflexión, método de preguntas, de averiguar sobre las cuestiones educacionales y los problemas pertinentes a la constitución histórica-epistemológicas del campo educativo. Por lo tanto, esto requiere una actitud epistemológica activa y no meramente contemplativa como nos dice la Epistemóloga Ester Díaz (2017) que: “La filosofía es una actividad productiva, no simplemente contemplativa” donde, “el filósofo apasionado por los enigmas de la existencia usa la realidad como trampolín para construir edificios conceptuales, para plantear interrogantes inéditas, para comprender y comprenderse”. (DÍAZ, p.20).

Entonces, según mi forma de ver, parece resultar claro, la relación entre filosofía y educación, una vez que interpretando lo que Díaz (2017) dijo, y haciendo una transposición didáctica, podemos decir que la filosofía mientras es una actividad productiva y cuestionadora de los enigmas de la existencia humana, teniendo como trampolín la propia realidad, también podrá cuestionarse sobre la complejidad de los problemas educativos.

1685

Siendo así, la discusión y la reflexión sobre los problemas educacionales desembocarán en la filosofía, y específicamente en la filosofía de la educación. Que tiene como principales objetos de estudio las teorías pedagógicas, la epistemología de la práctica educacional, el papel de los educadores en sala de aula, en la escuela y en la sociedad, etc. posibilitando así, a los educadores, que plantean interrogantes sobre sus prácticas, para comprender y comprenderse, ayudando a reflexionar sobre: ¿Qué es educación? ¿Cuáles son los condicionantes políticos e históricos-sociales de la realidad educacional? ¿Qué es ser profesor? ¿Cuál es su papel ético-político-social? ¿Cuál es la diferencia entre ser profesor y ser educador? ¿Preguntarse sobre los supuestos teóricos que sustentan su práctica pedagógica? ¿Si tiene por ejemplo, legitimado la pedagogía hegemónica, cientificista contribuyendo para una pedagogía más emancipatoria? Entre otros interrogantes pertinentes al proceso educacional.

Finalmente, podemos, todavía, decir que, del punto de vista epistemológico, la filosofía se constituye en uno de los saberes necesarios a la docencia y puede ser considerado una de las disciplinas indispensables del currículum de la formación inicial de los profesores.

En esta dirección algunos autores que discuten el lugar de la filosofía en los cursos de formación de profesores, realzan que su tarea es pensar en el presente, en busca de la verdad. Sobre este plano de fondo pueden todavía ser proyectados, reflexiones sobre el estado, historia, libertad, autoridad, diálogo, autonomía, ética y estética.

Paulo Freire (2004), por ejemplo, en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, llamaba la atención para la esencialidad del componente ético y estético de la formación del educador y para la práctica docente, siendo así, la estética del aprendizaje no puede ser dejada de lado y los educadores deben conocer los recursos para estimular la criticidad y la curiosidad de los educandos. Resalta, todavía que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica y envuelve un movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y pensar sobre lo que hacer.

Así, en nuestra percepción, queda claro la relación de complementación y diálogo interdisciplinar necesario entre Educación-Pedagogía-Filosofía-Epistemología y en esta interrelación, la filosofía podrá ir construyendo y formando la actitud filosófica reflexiva, acerca de la complejidad del proceso educacional, sobre la enseñanza en la actualidad y la praxis pedagógica, de forma rigurosa y sistemática, posibilitando el pasaje del sensu común a la consciencia filosófica, pudiendo presentarse como una potencialidad para la construcción de una epistemología y una pedagogía ampliada y transformadora de la educación y como consecuencia de la sociedad.

Historia de vida profesional y reflexión sobre la práctica

Reflexionando sobre mi historia de vida personal y profesional podemos decir que nosotros los seres humanos, inconclusos e inacabados (como en el visión de Paulo Freire), en nuestra historia de vida somos marcados por el contexto (cultura, lenguaje, educación) en que vivimos, por las experiencias vividas, y por las influencias de otras personas también seres humanos que en esta caminata de construcción del ser, nunca es solitaria y se sumergen en el enmarañado tejido de nuestra vida personal y académico-profesional, contribuyendo para nuestra formación y decisiones que tomamos y también para ampliar nuestra visión del mundo y percepciones, en la tríade yo-tu-nós, como sujetos históricamente situados en un mundo de interacciones complejas en que se construyen conocimientos y se aprende juntos. En esta acción eminentemente humana de educar y educarse, Freire (2004) nos dice: “Me gusta ser gente porque la historia que hago con otros y de cuyos hechos tomo parte de un tempo de posibilidades y no de determinismo. De allí

que insista tanto en la problematización del futuro y niegue su inexorabilidad”. (FREIRE, 2004:58)

Narrar nos ayuda a volver al pasado para reflexionar sobre el presente, mirar y se ver, analizar errores y aciertos, revisar visiones de mundos estrechos, representaciones y conocimientos unidimensionales que son construidos en el transcurso de nuestro proceso formativo, pudiendo ser una posibilidad de tejer y volver a hacer una nueva historia. Retomando una expresión Paul Ricoeur, que define la vida misma como un relato en búsqueda de un narrador.

En los dichos de Cunha (1998), las narrativas de los sujetos son sus representaciones de la realidad y, como tal, están llenos de significados y de interpretaciones (...), un proceso profundamente emancipatorio en el que el sujeto aprende a producir su propia formación, auto determinando su trayectoria. (p. 38-40)

Así, comenzando esta disertación haré una breve historia de mi vida narrando algunos hechos significativos de mi trayectoria académica y profesional que inter ligadas contribuyeron y siguen contribuyendo en mi construcción como ser humano y profesional y para la formación de una visión más crítica y amplia sobre la educación y el difícil proceso de formación de profesores y sus prácticas en la enseñanza.

1687

Mi historia de vida profesional comenzó en 1985, después de concluir el curso de magisterio, que, en la época, era un curso profesionalizante que formaba profesores de nivel medio, siendo ésta una elección consciente, siendo que admiraba la profesión de mi madre que era profesora y escogí ser profesora también. Por el hecho de haber sido una buena alumna en las clases de didáctica, después que me gradué fui contratada para impartir clases de Didáctica de las Ciencias y enseguida comencé a dar clases como profesora de Pre-Escuela en la misma escuela que estudié. Me llamaba la atención las clases de didáctica y literatura infantil, que hacían parte de la grade curricular (Plan de Estudios) de la materia, así se llamaba a la propuesta curricular de “grade”, y hoy percibo que era concebida dentro de una visión cerrada y reduccionista del currículo con disciplinas aisladas y sin articulación basadas en una racionalidad técnica. Este es un pasado no muy distante pues todavía hoy, se puede observar que en algunas instituciones de enseñanza, el currículo fue preparado de esta manera, o así estructurado, pero en su representación tiene influencia directa en las prácticas curriculares de los profesores, principalmente en el inicio de la formación de los profesores de ciencias (química, física, biología), donde históricamente la fragmentación y

desarticulación entre los conocimientos de las áreas específicas y los conocimientos pedagógicos todavía viene sucediendo.

Como tenía un gran deseo de ampliar mis conocimientos académicos, y en aquella época vivía en el interior del Estado de Amazonas, fui a Manaus, la capital de Amazonas, me presenté al examen de admisión en la carrera de Pedagogía, y fue así, que, en 1993, ingresé a la carrera de Pedagogía³, terminando los estudios y graduándome en el año 1997.

En 1998, fui contratada como profesora de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus-SEMED, estaba recién formada, y pasé a participar juntamente con un equipo de pedagogos y profesores responsables por la gestión educacional de las escuelas y por la implementación de las políticas curriculares de educación en el Municipio de Manaus-AM y tuvimos la oportunidad de participar en grupos de trabajo de la reelaboración de las propuestas curriculares. El año 2001 hice un concurso para la Secretaría de Educación del Amazonas-SEDUC para el cargo de Pedagogo y fuimos a trabajar en una escuela estadual de Ensino Médio, en una comunidad de bajos ingresos de la ciudad de Manaus, siendo esta una experiencia marcante para mí. En la época desarrollamos un trabajo sistemático de organización de los trabajos pedagógicos teniendo como instrumento para registrar el portafolio donde hacíamos un análisis crítico-reflexivo de las acciones planeadas y ejecutadas, como posibilidad de percibir los avances y retrocesos, errores y aciertos y así reconstruir nuestra línea de trabajo de coordinadora pedagógica. Resignificamos el tempo-espacio del planeamiento de la enseñanza a fin de hacer de este proceso, también un momento formativo de reflexión e intentos de prácticas interdisciplinarias, en un diálogo y negociaciones permanente con los profesores, buscando tenerlos como aliados, lo que no fue tarea fácil, ocurriendo algunas resistencias y dificultades, sin embargo, decidimos trabajar con los que se interesaron en la propuesta y así logramos resultados satisfactorios inclusive con adhesión posterior de los demás profesores.

En esta época la formación continuada de profesores pasó a ser una preocupación más viva y buscábamos sensibilizarlos para que reflexionasen sobre sus visiones del mundo y sus representaciones, posicionamiento sobre la enseñanza, en especial los profesores de química, física, biología y matemática, que presentaban visiones reduccionistas sobre la ciencia y la

³ En Brasil, el curso de Grado en Pedagogía permite a los graduados trabajar como maestros en los primeros años de la Escuela Primaria -1 ° a 5 ° Año) y en gestión educativa, coordinación pedagógica, supervisión escolar, apoyo didáctico-pedagógico en instituciones públicas o en educación básica y educación superior.

enseñanza, preocupación exacerbada de transmitir de manera descontextualizada los contenidos. Esto provocaba en nosotros una inquietación y la convicción de que la educación continuada en una perspectiva crítica era una necesidad urgente, a fin de llenar lagunas en la formación inicial de esos profesores. Esta situación también nos hizo percibir que necesitábamos invertir más en nuestra propia formación con el fin de asesorar mejor a los profesores. Un Maestrado en Educación era nuestro blanco y el 2009, ingresé a la Maestría en Educación en la Enseñanza de Ciencias en la Amazonía, en la Universidad del Estado de Amazonas-UEA y nuestra sustentación se configuró como una investigación de naturaleza aplicada, y generó conocimientos para la aplicación práctica dirigido a la solución de problemas de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos de una escuela pública que hacían parte del proyecto de observación de la educación, un proyecto de intervención didáctico-pedagógico desarrollado por maestrandos e investigadores que tenía como meta la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la evaluación del desarrollo del Índice del Desarrollo de la Educación Básica- IDEB. Después de concluir mis estudios de maestrado vino la experiencia con la docencia en la Enseñanza Superior la graduación en cursos de formación inicial de profesores y también en la pós-grado.

En mi performance como pedagoga y profesora, siempre me preocupé en comprender el complejo proceso de enseñanza, buscando alternativas metodológicas para aprender a enseñar y aprender a aprender, en esa época ya intentaba buscar posibilidades para desarrollar un trabajo colectivo y de equipo junto a los profesores de educación básica habiendo obtenido resultados satisfactorios.

En el año 2009, buscando mejoras profesionales, me presenté a un nuevo concurso público y pasé para trabajar como pedagoga en la Universidad Federal de Amazonas, local donde me encuentro actuando hasta hoy. En esta experiencia profesional en la enseñanza superior, me encontré con el desafío de asesorar profesores, coordinadores de cursos de graduación en la elaboración de proyectos pedagógicos de licenciaturas y bachilleratos. Una de las experiencias que me marcó, fue cuando sucedió el proceso de reelaboración del proyecto pedagógico de licenciatura en ciencias naturales. Esta fue una oportunidad que me llevó a cuestionarme sobre las siguientes incógnitas: ¿Cómo debe ser el proceso de elaboración de un proyecto pedagógico? ¿Qué concepciones de ciencia y de educación permean el discurso y la práctica del profesor universitario? ¿De qué manera esas concepciones afectan sus formas de enseñanza y a definir las metodologías de estrategias

didácticas? ¿Qué perspectivas epistemológicas, teórico-metodológicas y didáctico-pedagógicas fundamentan las prácticas de enseñanza de los profesores de los cursos de licenciatura y bachillerato?

En primer lugar, comprendemos que, la elaboración de un proyecto pedagógico, debería constituirse en un genuino proceso de construcción colectiva y participativa, de vivencia interdisciplinar envolviendo los profesores formadores, en un espacio de reflexión acción sobre las cuestiones de enseñanza-aprendizaje y del propio proceso de construcción del conocimiento. Entretanto, en la realidad lo que observamos es que esto acaba siendo una tarea a ser cumplida solitariamente por un coordinador del curso o un grupo reducido de profesores, una vez que se acostumbra a ser visto más como una experiencia de exigencia burocrática del sistema de enseñanza (Ministerio de la Educación – MEC)⁴, de que un proceso de construcción por parte de la colectividad de los educadores que planean, piensan y reflexionan críticamente sobre la organización del trabajo pedagógico.

Delante de esta narrativa, podemos decir que este momento, no puede ser solamente una cuestión burocrática, reduccionista y fragmentada, mas, debe constituirse en una oportunidad impar de reflexión y problematización sobre la práctica donde los profesores al reconstruir el proyecto pedagógico del curso, podrían reflexionarse y interrogarse sobre: ¿Cuál es la concepción de ciencia? ¿Cuáles son sus creencias y valores sobre la construcción del conocimiento científico y como esto puede interferir en su manera de enseñar, investigar, y producir conocimientos?

Estas indagaciones sobre prácticas de enseñanza y concepción de profesores, se relacionan con la cuestión de su saber profesional que no puede ser reducido a esto o aquello, más debe ser visto en una cierta totalidad y no limitarse a ciertas competencias técnico-profesionales. “Educar es también arte, ciencia, praxis. Realzar el carácter reflexivo del que hacer educativo del profesor, puede ser relevante, en la medida en que se contrapone a la corriente del pensamiento pedagógico pragmatista e instrumental, más puede ser limitante, si ese carácter no fuere comprendido en una cierta totalidad de saberes necesarios a la práctica educativa”.

⁴ En Brasil, el proceso de evaluación de cursos de grado en un nivel superior es coordinado por MEC-INEP, a través de indicadores de calidad, con la elaboración del Proyecto del Curso Pedagógico - PPC y la dimensión didáctico-pedagógica uno de los indicadores de evaluación de calidad del curso.

Paulo Freire (2004) prefería hablar de “saberes necesarios a la práctica educativa” y no de competencias, palabra muy usada en la actualidad y que está asociada a la tradición tecnocrática, al mundo de la racionalidad técnica y del trabajo neoliberal.

Sin embargo, no se puede negar que el contexto en que vivimos actualmente, exige nuevos desafíos para la docencia, para la enseñanza, para el alumno. El profesor necesita saber organizar su trabajo y orientar al alumno a organizar el de él, saber trabajar en equipo, participar de la gestión, utilizar nuevas tecnologías y metodologías, más encima de todo el profesor necesita pensar reflexivamente sobre el proceso de enseñar a aprender, hace parte de la naturaleza de la práctica docente a la investigación, el cuestionamiento, la búsqueda.

Toda esta discusión fluye en la formación y construcción de ser profesor. En efecto, estudiando en las clases del doctorado en enero del 2020, en el seminario “Educación, Filosofía y Epistemología, saltó a mis ojos el trabajo de Lesteime (2019) realizado en Argentina, que trae abundante contribución para la comprensión de la construcción del educador, considerando que en su formación opera concepciones del conocimiento científico que legitima los dominios del saber pedagógico. Según el autor, la formación docente está directamente conectada con las epistemologías que operan en él y determinan el sentido o el significado de la profesión de educar. Así donde los ejes de su investigación se centran en los modelos de epistemología vigentes entre los cuales prevalecen aún aquel heredado de la epistemología normativa de matriz positivista, así, hace una crítica a este modelo y presenta otras alternativas de epistemologías ampliadas, complejas, alegres, etc.

Esto quiere decir que un modelo de formación docente para la actualidad precisa ser anclado a partir de un modelo epistemológico pluralista y complejo que lleve en cuenta los actores y contextos conforme nos dice Pérez (2010) citado por Lesteime, rompiendo con modelos de formación positivista y científicista. Todavía según Lesteime se hace necesario construir un modelo formativo que posibilite una combinación de paradigmas de distintos tipos que apunten concepciones globales, más o menos eclécticas en el proceso de formación docente.

Inclusive, haciendo un link con intención de investigación del doctorado que está relacionado con el estudio de las prácticas de enseñanza de los docentes, con foco en las metodologías activas, este intento puede contribuir para la comprensión de éste fenómeno, considerándose que la metodología de enseñanza (métodos, técnicas, procedimientos, etc. y recursos auxiliares) constituye el medio, la forma, el camino a ser recorrido y orientado por

el profesor para el desarrollo de sus alumnos, transcurso que es hecho dentro de determinadas concepciones de conocimientos científicos que legitiman los dominios del saber pedagógico. Por supuesto la forma como un profesor enseña y define sus metodologías, podrá ser fundamentada en una epistemología o pedagogía normativa a partir de una racionalidad técnica reduccionista o una pedagogía ampliada, dependiendo del tipo de modelo de formación docente que tuvo el profesor. En este sentido creo que es necesario investigar sobre la formación continuada de los profesores formadores en la Universidad en sus sentidos epistemológicos, teóricos-metodológicos, sus concepciones, su didáctica y prácticas de enseñanza, delante la reiterada constatación del predominio de prácticas basadas en la pedagogía de la transmisión, que viene legitimando el paradigma cartesiano reduccionista, caracterizado por una educación bancaria, centrada en un profesor y su saber, en lugar de modelos epistemológicos y didácticos más focados en el aprendizaje activo del alumno en una perspectiva más crítica, problematizadora y emancipadora.

Conociendo al “Maestro Ignorante” de Jacques Rancière y la “Pedagogía Salvaje” de Estanislao Antelo: elementos para comprender las prácticas de enseñanza, metodologías didácticas y sus concepciones de enseñar-aprender

En este proceso de investigación en que me encuentro, en la búsqueda para comprender las prácticas de enseñanza de los docentes, percibo y busco comprender también mi proceso de construcción del conocimiento, de aprender a aprender a ser profesora-investigadora, considerando que el sujeto aprende a través de su experiencia en la interacción con otro y con el contexto. Así este proceso-formativo-investigativo, que ya se inició y será hecho juntamente con los sujetos de la investigación, con mis pares, con el objeto del conocimiento, en los momentos de estudio de los semanarios que anteceden a la búsqueda, en el proceso de mediación con los profesores y colegas en sala de aula, en las lecturas y diálogos con los autores de los libros y los varios textos presentados a los doctorandos en el recogido de las clases. Por ejemplo, este texto que estoy escribiendo ahora, es resultado de un diálogo e interacciones vivenciadas en este contexto, y lo que da significado de lo que aprendemos es justamente esta comprensión del contexto histórico-social-político donde se enseña-aprende-investiga y se produce conocimiento.

Vale resaltar que, enseñar es movilizar el deseo de saber y saber es saborear, por lo tanto, aprender el saber con sabor. En especial en las aulas desarrolladas por el profesor Lesteime, el proceso formativo y relacionamiento profesor-alumno fue mediado de forma

bastante agradable, con sabiduría, alegría, y acogimiento de los conocimientos e historias de vida de los doctorandos, motivándolos a conocer nuevos conceptos y alternativas de posibles epistemologías y pedagogías ampliadas que podrían contribuir para desarrollar la autonomía y emancipación intelectual. Así, nos fueron presentados algunos conceptos epistemológicos, los autores y sus respectivas obras. Entre éstas, escogí dos y esto se justifica porque pueden contribuir con mi trabajo de investigación y la comprensión del fenómeno a ser investigado, previamente mencionado.

Son ellos los autores, Jacques Rancière (2003) y Estanislao Antelo (2015) que traen algunos conceptos y reflexiones importantes para la fundamentación teórica de mi trabajo de investigación. Así, dos categorías de conceptos son importantes destacar en estas obras: prácticas y metodologías de enseñanza; concepciones de enseñar-aprender.

En la primera obra, “*El maestro ignorante*”: cinco lecciones de emancipación intelectual, de Jacques Rancière, el autor relata una experiencia pedagógica sin precedentes llevada a cabo por un profesor francés del final del siglo XVIII para el siglo XIX y a partir de ésta, nos lleva a pensar sobre la metodología y Filosofía de la Educación de aquellos tiempos, proponiéndose a discutir los modelos del siglo XIX, apoyados en los métodos tradicionales contenidistas, en la repetición, descripción, y con énfasis excesivos en las explicaciones de un maestro. ¿(¿Alguna semejanza con los tiempos actuales en pleno siglo XXI?) La historia contada nos impulsa a pensar sobre la experiencia específica del profesor Jacotot francés exiliado en Holanda y trayendo a tona una discusión importante sobre las posibilidades de emancipación que nuevas posibilidades metodológicas de enseñanza podrían traer para el medio educacional, considerando el contexto en el que se vivía en el siglo XIX, tan influenciado por la ideología humanista, positivista. Rancière, en esta obra, defiende la educación emancipadora, métodos de enseñanza que llevarían a una autoconstrucción de los sujetos y los abordajes diferenciados. Podríamos decir, una propuesta pedagógica y epistemológica alternativa o ampliada.

La experiencia pedagógica de Joseph Jacotot nos lleva a cuestionar los procesos de aprendizaje, la relación del ser con el conocimiento, las instituciones educativas y el papel del profesor y de la igualdad de las inteligencias.

La concepción de Jacotot sobre lo que es ser profesor, des construir la concepción de profesor “sabe todo”, al contrario, valoriza su ignorancia. Y ¿qué es un maestro ignorante? Es un maestro que no transmite su saber y también no es el guía que lleva al alumno por

buen camino, que es puramente voluntad, que dice animadamente que se encuentra delante de él para buscar su camino y, por lo tanto, para ejercer solo su inteligencia, en busca de ese camino. Desde el punto de vista de la educación tradicional, la relación pedagógica parte de la hipótesis de desigualdad, mismo que sea para “llegar” a la igualdad. Desigualdad impuesta en la relación entre aquel que sabe y aquel que no sabe. Ahora, la relación emancipadora exige que la igualdad sea tomada como punto de partida. Ella exige que se inicie, no en lo que el “ignorante” desconoce, mas en lo que sabe. El ignorante siempre sabe alguna cosa y siempre puede relacionar lo que ignora con lo que ya sabe.

De este trabajo se pueden aprender cinco lecciones sobre la emancipación intelectual: “confianza en la capacidad intelectual de cada ser humano; uno tiene que aprender algo y relacionarlo con todo lo demás; Para emancipar a alguien, uno debe estar emancipado; Uno debe conocerse a sí mismo como un viajero espiritual, como todos los demás viajeros, como un sujeto intelectual que participa en el poder común de los seres intelectuales”. (Rancière, 2010: 20-40).

En la segunda obra, *Pedagogías Silvestres: caminos de la formación*, Estanislao Antelanos describe una serie de entrevistas de profesores que desempeñan la docencia en asignaturas diversas, como la filosofía, la medicina, la danza, el canto o artes plásticas y que comparten la característica de no haber transitado por ninguna formación pedagógica específica y de sentirse orgullosos de sus trabajos. Ante ellos se despliegan una serie de indagaciones sobre su historia personal y formativa, que conducen a pensar los caminos de su formación y, más específicamente, cómo han llegado a ser lo que se son.

En esta obra se devela algunos conceptos fundamentales para la comprensión de las prácticas pedagógicas, percepciones y concepciones de los profesores entrevistados, destacados. Lo primero, es la percepción que tienen sobre sus profesores y la capacidad de aprender con sus aciertos y errores. Al leer el texto me dio la sensación de que los maestros silvestres se forman en la práctica de la interacción con los demás. Son libres de liberar y compartir información, se colocan en posición de igualdad con sus interlocutores. Están siendo maestros todos los días en su relación entre ellos, con sus estudiantes respetando sus conocimientos e historias de vida, sus límites y posibilidades no dando respuestas, sino induciéndolas a buscarlas y construirlas. Según Antelo (2015), casi todos los entrevistados afirman que han tenido grandes maestros. La inquietud es una característica común entre

ellos, gente con entusiasmo y amor por lo que hacen, el amor por la materia enseñada, son autónomos, pero nadie puede solo.

Otro concepto trabajado en el libro, es la concepción que tienen sobre el fracaso. El fracaso del alumno no es solo del alumno, sino también del maestro. De entrada, todos están calificados, se trabaja con la idea que otro sabe o intenta saber. Entonces en esta concepción, aquello que la cháchara pedagógica insiste en llamar calificación, no tiene mas sentido. El rigor también ha fracasado y sobra aburrimiento, exigencia y rigidez. Podemos inferir que esa perspectiva de fracaso académico, redimensiona toda la concepción y organización del trabajo pedagógico docente, la concepción de enseñar y aprender, la definición de las estrategias didácticas y metodologías, la forma como se hace la evaluación del aprendizaje.

Se puede decir, que la actitud epistemológica del autor dentro de la obra se compara con una actitud propia de Jocotot, del Maestro Ignorante de (Rancière, 2010). En este sentido, se notó que en su trabajo, Antelo dio a los maestros salvajes la posibilidad de escuchar con sensibilidad, la confianza en la capacidad de auto instrucción y la emancipación intelectual de sus entrevistados, valorando el conocimiento de la experiencia y la epistemología de la práctica de los maestros salvajes dejándolos hablar libremente sobre sus historias de vida, impresiones, sentimientos, sensaciones, acogiendo sin juzgar, extrayendo lo mejor el uno del otro y dialogando lo necesario para dejarlo hablar.

Relación docente-alumno en la Educación Superior: La ética, la hospitalidad y el cuidado de si en el proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Cómo es la relación docente-alumno en la Educación Superior? en lo que se refiere al relacionamiento interpersonal en el proceso de enseñar y aprender y de construir conocimiento? Es posible una nueva relación ética de cuidado de si y del otro, en una sociedad capitalista que considera a mercaderización de las relaciones? ¿Cuál es el papel ético-político y amoroso del trabajo docente? Como incorporar al proceso educativo nuevos conceptos, actitudes y prácticas que fortalezcan la relación profesor-alumno en una perspectiva de hospitalidad, bien estar, cuidar, acompañar. la relación profesor-alumno en la Enseñanza Superior en lo que se refiere al relacionamiento interpersonal en el proceso de enseñar y aprender.

Empiezo esta reflexión con estos interrogantes, pues, considero importante profundizar el estudio sobre la necesidad de repensar el relacionamiento profesor-alumno en el proceso de enseñar-aprender en una dimensión más humana y ética. Por lo tanto, invito

a este diálogo a Cullen (2013), Javier Frexias (2006), Foucault (1994), Paulo Freire (2004), autores que trabajan los conceptos de cuidado de si mismo, cuidado del otro, hospitalidad y ética en la educación.

Esta reflexión se muestra productiva para analizar cómo se da la interacción entre el profesor y el alumno y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que favorece la formación integral del individuo, bien como, comprender la práctica de la hospitalidad en un ambiente educacional como factor relevante para la convivencia humana.

Es urgente una mudanza paradigmática en los procesos de enseñar-aprender en la enseñanza superior y en las relaciones que se establecen entre los sujetos del conocimiento. Según Philippe Meirieu (1996), una verdadera revolución copernicana en la educación se hace necesario acontecer en la actualidad, basados en una pedagogía ampliada y diferenciada.

Esa revolución copernicana proporcionaría una mudanza en la posición del sujeto cognoscente activo, resultando en la posición activa del educando, como sujeto que aprende verdaderamente en la medida en que tuviere las condiciones pedagógicas propias para que pueda construir por sí mismo su aprendizaje.

Meirieu (1996), considerado uno de los mayores pedagogos franceses de la actualidad, tiene como objeto de estudio la Pedagogía, analizada e interpretada en diferentes perspectivas: quiere la posibilidad de actuar diferenciadamente; prefiere como fundamento para la práctica docente.

Propone una pedagogía diferenciada como un dispositivo para la democratización de la educación. Supone que las personas aprenden a través de ritmos y formas diferenciadas y así, con la universalización de la educación, sería preciso que la pedagogía desarrollase procedimientos para atender los itinerarios específicos de cada alumno en la construcción del aprendizaje. Las suposiciones en que se basa la pedagogía diferenciada parten de dos premisas: Todos precisan y deben aprender, deben ser educados, deben compartir la cultura del mundo; no se aprende por decisión de otros: es preciso que las personas quieran aprender, puedan aprender y lo hagan con placer. Esta perspectiva nos lleva a profundar la cuestión de la ética

Cullen (2013) propone algunas reflexiones sobre el sentido ético-político de la tarea docente. Para el autor, la educación implica siempre una dimensión ético-política con el trabajo educativo. Así, enfatizar la dimensión ético-política de la docencia se trata de un encuentro de formas de subjetividad, que implica dejar lugar a los juegos de poder y de

verdad, entender y ejercer la autoridad y el saber, priorizando la comunicación y la participación.

Cullen (2013) prosigue su reflexión presentando el concepto postulado por Foucault sobre “una ética del cuidado de sí”. El cuidado de sí supone entender las formas de subjetividad como acontecimientos históricos, porque lo mismo no es lo igual, y entonces se dejan lugar a la diferencia, y no se congela un único modelo. Por eso la necesidad de un “cuidado de sí”, que está obviamente también presente en los alumnos y que, por lo mismo, son sujetos-que-aprenden, y no objetos de la enseñanza. (CULLEN, 2013, p. 4)

Según Cullen (2013), Foucault (1994) intenta mostrar cómo el cuidado de sí, supone saber ocuparse del otro, porque se cuida la subjetividad como libertad y como permitiendo los juegos de la verdad y del poder. “Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro podemos entender el sentido más genuino de la justicia, el amor, la amistad, el respeto, y desde esta base entender el sentido ético político de la educación, en general, y de la docencia, en particular”. (CULLEN, 2013, p. 6)

En esa misma dirección de pensamiento, otro autor que trabaja la educación como hospitalidad, bien venir, cuidar, acompañar es Javier Freixas (2006). Según él, la acción desarrollada en las instituciones educativas está fundadas en la práctica burocrática, instrumental, en un modelo del trabajo que traduce la praxis educativa como un proceso de fabricación. Así, propone que se repiense y se pregunte si es posible un modo diferente de pensar la acción, un modo de abrir y acercar la tarea de educar al sentido diverso, de prácticas y experiencias alternativas.

Freixas (2006) dice que la educación solo deja de ser función instrumental, fabricación cuando se rompe con un modelo dado, con lo previsto, haciendo aquello que sorprende e da lugar al nacimiento de la acción que anticipa lo inesperado. Cuando el educador se abre al horizonte del descubrimiento, la novedad, su tarea entonces deja de ser fabricación. (FREIXAS, 2006, p. 123). En este sentido, el primer verbo de la educación es bienvenido. Sin esta acción, todo lo que haya de acontecer luego no será más que adaptación y reproducción. En esta concepción de la educación como apertura a la novedad, bienvenido no es suficiente si no lo acompaña el cuidar. El educador debe cuidar de alguien que, más que esconder un tesoro, tiene consigo la clave de historias que aún no han sido narradas. (FREIXAS, 2006, 124). El autor, concluye hablando que si tuviera que decir en sólo una

palabra cual es la verdadera responsabilidad del educador en relación con quien está a su cargo, lo diría de este modo: sólo se trata que lo cuide. (FREIXAS, 2006, p. 124)

Así, concluimos diciendo que el proceso de enseñar-aprender es un proceso que exige un relacionamiento de confianza en la capacidad del otro y el reconocimiento de la igualdad de inteligencias entre el sujeto cognoscente de forma respetuosa, amorosa y cuidadosa. Para Freire (2004), enseñar es un acto de amor y requiere respeto a la autonomía del educando, exige saber escuchar y querer bien los educandos. Frigerio (2003) a propósito de su testimonio sobre el maestro ignorante de Rancière (2003), destaca los modos en los que el amor de transferencia se vuelve condición de emancipación cuando ofrecen la regla de la confianza como encuadro de una pedagogía que posibilita la autonomía del otro y la confianza en su capacidad de ser y aprender, en una relación ética entre sujetos que se saben y se reconocen como iguales.

CONSIDERACIONES (nunca Finales)

Este relato de experiencia vivida en la clase de doctorado de la UNR durante el Seminario de Educación, Filosofía y Epistemología, permitió conocer una rica bibliografía sobre varios temas importantes para repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación didáctico-pedagógica del docente. Además, en este proceso se autoformación, al dialogar con los autores, fue posible hacer conexiones con mi propia práctica pedagógica, con las memorias formativas y profesionales de experiencias vividas, siendo la construcción de esta narrativa, una experiencia formativa, ya que, implicó la comprensión del proceso formativo como un continuum de uno mismo en el mundo y con el otro, corroborando con lo que dice Josso (2005, p. 40) “la construcción de la narrativa formativa [...] se ofrece como una potencial experiencia formativa, esencialmente porque el aprendiz cuestiona sus identidades desde varios niveles de actividades y registros”. Así como dice un cantante de música popular brasileña: "nada de lo que fue volverá a ser como fue", porque, como sujetos históricos, somos marcados y reconstruidos en el proceso de nuestra historia de vida y este recorrido no se realiza solo, porque “nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo” (FREIRE, 1987). Además, en este tiempo de formación e investigación en el doctorado, que fue individual más también colectivo, las interacciones que se entrelazaron con el profesor del seminario, con los teóricos estudiados y con otros

compañeros de clase, sirvieron para repensar mi práctica pedagógica e investigativa en las dimensiones filosófico, epistemológico, teórico-metodológico y humanista.

AGRADECIMENTOS

Agradezco al Profesor Daniel Lesteime por ser un excelente y extraordinario Maestro que nos inspira y nos enseña a tener una comprensión sobre la docencia que logra un aprendizaje excepcional, es decir aquella que tiene éxito en conseguir el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. También nos enseñó, como un “maestro salvaje” (ANTELO, 2015), que en un proceso de investigación es necesario escuchar con sensibilidad, creer en la capacidad de los demás para aprender y en la emancipación intelectual de sus entrevistados, valorando el conocimiento de la experiencia y la epistemología de la práctica, dejándolos hablar libremente sobre sus historias de vida, impresiones, sentimientos, sensaciones, acogiendo sin juzgar, extrayendo lo mejor el uno del otro y haciendo habla o necesario para hacer hablar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. (1981). **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez.
- ANTELO, E. (2015). **Pedagogías silvestres: Los caminos de la formación**, Goya, Arandú.
- BOFF, L. (1999). **Saber cuidar: ética de lo humano, compasión por la tierra**. Petrópolis, Voces.
- CARPIO, A. P. (2004). **Principios de filosofía: Una Introducción a su problemática**. 2ª ed. 5ª reimpresión. Buenos Aires: Glauco.
- CULLEN, C. A. (2013). **La ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia)**. Ciudad Evita.
- CUNHA, M. I. (1998). **El profesor universitario en la transición de paradigmas**. Araraquara: JM Editora.
- DÍAZ, E. (2017). **Problemas filosóficos**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- FOUCAULT, M. (1994). **Hermenêutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta.
- FREIRE, P. (2004). **Pedagogía de la autonomía: conocimiento necesario para la práctica educativa**. São Paulo: Paz y Tierra.
- FREIRE, P. (1987) **Pedagogía del oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIXAS, J. (2006). **Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad.** Ed. Nov. Edoc, Bs, As.

FRIGIERIO, Graciela. (2003). **A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: Testimonio de una relación transferencial.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24.

GADOTTI, Moacir. (2003). **A Boniteza de um sonho: Ensinar-aprender com sentido.** Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Editora Feevale.

JASPERS, K. (1984). **La Filosofía: desde el punto de vista de la existencia.** Séptima Reimpresión, Argentina.

JOSSO, M.-C. (2005). **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

LESTEIME, Daniel. (2019). **La Construcción del Educador: Entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica – 1ª ed. – Ciudad Autónoma Buenos Aires: Biblos.**

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEIRIEU, P. (1996). **Frankenstein pédagogue.** Paris: ESF Éditeur.

MORIN, E. (1995). **Introducción al pensamiento complejo.** Madrid: Editorial Gedisa.

RANCIÉRE, J. (2003). **El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual,** Barcelona, Laertes. 1700

RICOUER, P. (1994). **Tempo e narrativa – Tomo I.** Campinas-SP: Papyrus.