**APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ “A FUNÇÃO POLÍTICA DA ALEGRIA NO COTIDIANO ESCOLAR”**

Nesse Dossiê buscamos não falar *sobre* a alegria, mas falar *com* alegria, esmaecendo intencionalmente a distância entre a alegria e o cotidiano escolar. A alegria, no contexto escolar, tem sido considerada como delírio, inconsequência, loucura, porém partimos do pressuposto que a alegria é uma força política em seu potencial transformador e incentivador. Sentir-se alegre é, como afirma Spinoza, em sua *Ética* (1677), aumentar nossa atividade, pois quando sofremos uma diminuição da intensidade de nossa potência intrínseca, mais precisamente na ocorrência de vivências que motivam a formação de afetos tristes, como o ódio, o ciúme, o rancor, dentre outros, ocorre o enfraquecimento da nossa capacidade de agir. Desse modo, o *conatus*, esforço para perseverar na existência, define nossa potência de agir e os obstáculos por ela enfrentados que podem reduzi-la à passividade. Será bom tudo que aumenta a potência de agir do *conatus*, e mau, tudo que a diminui e, sendo assim, o mergulho na alegria tem consequências políticas nas relações. Sentir-se alegre é, portanto, da ordem do encontro, e, como tal, pode ser também com a diferença. Como o sujeito percebe a diferença? Os textos aqui apresentados mostram que a percepção coalescente com a diferença acontece quando nos cotidianos a alegria se transforma numa estética e numa ética dos afetos, não domada, visto que a alegria é uma experiência, um encontro com o outro e consigo mesmo nos processos aprendentes. Não se sai ileso da experiência da alegria, pois como afirma Deleuze (1997) a alegria do pintor aparece quando ele descobre a cor.

Assim, este Dossiê apresenta oito artigos que, direta ou indiretamente, abordam a alegria como potência política no cotidiano escolar. São eles:﻿﻿

“Os *espaçostempos* do riso no cotidiano da docência” de Anelice Ribetto, que objetiva ser um ensaio sobre a temática em três movimentos: a experiência, o disparo e a carência. A experiência tem a ver com ser docente de uma escola estatal da Argentina e a utilização da câmara como mediadora das inter-relações pessoais durante a organização da festa do “Dia do Professor” em 1998, em que foi utilizada a filmadora como ferramenta, e o que chamou atenção foram as formas que as professoras desejavam ser registradas: situações cômicas, ridículas, entrevistas ou monólogos pouco sérios e fora dos conteúdos curriculares oficiais. Os registros foram utilizados como disparadores para forçar o pensamento a pensar, a partir do que havia vicenciado como docente: as imagens audiovisuais, os cotidianos escolares, o riso como acontecimento que irrompe na vida cotidiana das instituições escolares, produzindo caos, criando e recriando outras formas de ser e pensar o mundo. Finalmente, acarência como outro dos movimentos*-contextos deste texto, visto que a pesquisa continua buscando* a existência de bibliografía acadêmica específica sobre o tema desde agosto de 2004, encontrando poucos referenciais teóricos. Algumas das perguntas que sugere esta falta são, entre outras: *por que escrevemos tão pouco sobre o riso no campo da pedagogia e da educação? Por que rimos tão pouco de nossa própria escrita acadêmica?*

 “Idéias ex-cêntricas em notas de rodapé sobre alegria no currículo”, de autoria de Carmen Lúcia Vidal Pérez e Márcia Fernanda Carneiro Lima, traz fragmentos de pesquisas, desenvolvidas pelas autoras, com crianças no cotidiano da escola para pensar a alegria como *fenda curricular* como aponta Corazza (2006). Inspiradas em Spinoza e em Manoel de Barros, tomam a alegria para pensar e escrever uma pesquisa em conversas. Conversas com crianças sobre seus modos singulares de aprender. Narrativas registradas como notas em cadernos de campo e “lidas” no presente artigo, a partir das notas de rodapé e das anotações rascunhadas no movimento da pesquisa. O texto é um conjunto de fragmentos que compõem uma invenção, uma experiência de escrita, uma experimentação na escritura.

O artigo de autoria de Maria da Conceição Silva Soares e Vanessa Maia Barbosa de Paiva, denominado “Alegria de viver, a força maior para *agirpensar* e criar currículos nos/com os cotidianos *dentrofora* das escolas”, apresenta a ideia de que toda alegria é alegria de viver e que essa alegria é a força maior que transborda quando as vidas assumem um compromisso de afirmação de sua existência. Trata-se do simples prazer de existir, apesar de todas as contrariedades e da consciência da morte, da instabilidade, do risco, da insegurança e da impermanência. Para a tessitura destes escritos, este texto dialoga com intercessores, como Clément Rosset, Schopenhauer, Nietzsche, Espinoza, Muniz Sodré e Didi-Huberman. Traz ainda, a partir de narrativas, produzidas com pesquisas nos/com os cotidianos em educação, desenvolvidas pelas autoras, o que denomina de “aparições” da alegria em processos curriculares tecidos em redes *dentrofora* das escolas, indicando que a alegria potencializa modos inéditos de *agirpensar* e criar conhecimentos e modos de conhecer, trazendo, com isso, mais alegria.

“A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político”, escrito por Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, aposta na **invenção como dimensão política da alegria no currículo escolar e na formação de professores.** Busca agenciamentos coletivos com professores e professoras de uma escolade ensino fundamental do município de Vitória, ES, em processos de formação que se afirmam na potência dos encontros, nos quais as imagens (literárias, cinematográficas, midiáticas, fotográficas etc.) são disparadoras para instaurar “redes de conversações” (CARVALHO, 2009). Problematiza: como a escola, entendida como espaço coletivo e plural, potencializa os processos inventivos e a construção do comum, da alegria? Como liberar a inventividade, a força-invenção, que engendra um currículo escolar nômade e coloca o pensamento em movimento afirmando a alegria como função política do processo de ensinar e aprender? Utiliza como intercessores os teóricos Pelbart, Nietzsche, Lazaratto, Spinosa, Kastrup, dentre outros. Aponta que a força afetiva da invenção produz a subjetividade como força viva, como potência política, como biopotência, que é a potência de vida do coletivo. Ressalta que pensar a invenção como dimensão política da alegria na formação de professores e no currículo escolar é pensar, primeiramente, que a questão política remete-nos ao compromisso de apostar na vida: na potência da vida que se afirma, cotidiana e coletivamente, em meio a diferentes forças que impelem e impulsionam singularidades, invenções e criações, mesmo em meio ao biopoder que ousa simplificar e ordenar a potência da vida escolar em uma lista de habilidades e competências.

 É de Eduardo Simonini e Mirtes Aparecida dos Reis Guimarães o artigo “O instante fecundo: ou sobre o tempo, o acontecimento e a aprendizagem”, no qual se propõem a pensar o tempo como uma ritmação de inventivo fluir e não apenas como uma sequência de instantes a afirmar uma repetição ritual da vida e um destino à realidade. Assim, discutem brevemente sobre construções filosóficas, científicas e religiosas do conceito do tempo para, depois, pensá-lo como sendo processo inventivo tomado em acontecimentos capazes de, ainda que sutilmente, mudar o ritmo da realidade. Nesse sentido, pensar o tempo e a realidade coincide com as reflexões em torno dos processos de aprendizagem e, nesse sentido, importa o pensar sobre o tempo-invenção-aprendizagem nos trabalhos de Henri Bergson, Gilles Deleuze e Virgínia Kastrup. A conclusão convida ao desafio de pensar os acontecimentos – e a novidade neles emergentes – não como um erro a ser expurgado, mas como uma realidade a ser problematizada.

 De Licínio Backes e Ruth Pavan, “O currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero: a heteronormatividade em questão?” busca refletir sobre o currículo, mais especificamente, sobre o currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero nos anos finais do ensino fundamental. O currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, identidades/diferenças de gênero. As identidades/diferenças de gênero são vistas como relacionais, históricas e culturais. O artigo baseia-se na análise das entrevistas realizadas com professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande (MS) com alto IDEB nos anos finais do ensino fundamental em 2011, 2013 e 2015. Conclui-se, com base na pesquisa efetuada, que os professores entrevistados ainda têm dificuldade de lidar com as identidades/diferenças de gênero, o que se dá, em grande parte, como resultado da cultura marcada pela heteronormatividade – uma heteronormatividade que está sendo questionada pela luta dos movimentos sociais, notadamente os movimentos feministas e LGBT. Mesmo nas entrevistas com os professores, observaram-se alguns sinais de questionamento da heteronormatividade quando afirmam que hoje as diferenças entre meninos e meninas não são mais tão nítidas; que não julgam as orientações sexuais de seus alunos; e que, quando percebem discriminação entre alunos, procuram ensinar que não se deve discriminar.

“Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes” é o texto de Alexandra Garcia e Allan Rodrigues, que aborda *práticasteorias* que se tecem na produção dos currículos nos cotidianos a partir das narrativas de professoras de escolas públicas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As narrativas foram produzidas em rodas de conversa realizadas no contexto de projeto de pesquisa e extensão desenvolvido com escolas e professores das redes públicas do município de São Gonçalo e municípios vizinhos. O objetivo maior do artigo é discutir a partir dessas narrativas o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos, considerando a ideia de que as paixões funcionam como forças que mobilizam as transformações sociais e de que a alegria produzida num bom encontro potencializa a vontade de agir. Para tanto dialoga com as noções de *encontros* (GARCIA, 2015) e de *bons encontros* (ESPINOZA, 2010), além de pensar, no âmbito da pesquisa com os cotidianos e da pesquisa-formação que fundamentam os aspectos metodológicos do estudo apresentado, as escolas como espaçostempos privilegiados na formação de professores e na discussão dos currículos, constituindo o ponto de partida e chegada da pesquisa.

“Alegria *nosdoscom* os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares”, escrito por Graça Reis, Maria Luiza Süssekind e Viviane Lonta, defende a docência como trabalho intelectual, criativo e acontecimental, capturado por meio de narrativas que *acontecem* em encontros e conversas apostando discutir as noções de docência, *encontro* e currículo nos cotidianos da escola básica. Nos encontros se tecem tro­cas de experiências com professores e currículos e também narrativas c*oletivassingulares*, que, capturadas nas “conversas complicadas”, são estudadas a partir das epistemologias do Sul. Entre currículos e encontros, a escritura desse artigo implicou ver alegria para além da tristeza que nos assola desde o *Golpe de 2016* e a miragem do *cerco jurídico, político e midiático* aos direitos humanos, civis e trabalhistas que vivemos. A alegria que as autoras sentem no texto é um libelo contra a tristeza da docência desumanizada, precarizada pelos manuais dos currículos nacionais, pelas testagens externas padronizadas e pelo aprofundamento da privatização da *educação pública* e das políticas que abduzem a democracia dos cotidianos escolares.

 Boa leitura!

Resumos de textos do fluxo contínuo

**EXPERIÊNCIAS BONITAS COM REGINA LEITE GARCIA E SUAS PROVOCAÇÕES COM OS PROCESSOS FORMATIVOS: CONTAR E ENCANTAR É PRECISO**

**Alexsandro Rodrigues**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo abrir uma conversa afetiva, implicada com os entremeios do trabalho de Regina Leite Garcia em seus modos bonitos de entrar e permanecer na luta social, ou seja, a escrita desse texto emerge das redes de afetos produzidas em sua atuação e a elas almeja retornar. O texto buscou costurar momentos/acontecimentos como experiências, em que sua presença e de suas redes contribuíram e contribuem de forma significativa para a emergência da novidade. Na construção desse artigo pode-se afirmar e confirmar o trabalho e a vida de Regina Leite Garcia como obra de arte, quando, sem nenhuma dificuldade, sua coerência política a favor da escola pública, comprometida com a justiça social, mostra-se e entremeia sua vida, seu trabalho com a educação e com as classes populares.

**Palavras-chave:** Experiências. Emergência. Processos formativos. Vida.

**AUTONOMIA NO TRABALHO DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**Ailson Pinhão de Oliveira**

### Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

O estatuto profissional da docência ainda não foi resolvido e talvez por isso, o docente confunda sua atividade de trabalho (trabalho real) com o trabalho prescrito. Esta representação de docência pode ter relação com o pretenso controle sobre o ensino que o docente está submetido por meio do Projeto Político Pedagógico, construído, muitas vezes, por especialistas e comissões indicadas nas instituições formadoras de futuros professores. No entanto, as prescrições são frágeis diante de situações reais imprevisíveis que ocorrem na sala de aula, e dessa forma, surge uma lacuna a ser gerida pelo docente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Neste contexto, este artigo foi produzido como o objetivo de evidenciar formas como o docente enquanto trabalhador da educação que participa do processo produtivo pode exercer sua autonomia diante do controle sobre o ensino. Apoiemo-nos nas reflexões de Contreras (2012); Campos (2008); Triquet (2010); Bellochio; Terrazan e Tomazetti (2004), entre outros, que discutem a profissão docente. Defendemos que os docentes como sujeitos ativos no processo de trabalho na formação inicial de professores exercem, por um lado, uma autonomia individual ao tomar decisão para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado; e por outro, uma autonomia coletiva na participação efetiva com seus colegas de docência e gestores no processo de organização do ensino e a aprendizagem, como forma de diminuir o controle institucional sobre a docência; e, ao considerar, na gestão de sua disciplina, as demandas concretas dos discentes, como forma de evitar o individualismo na autonomia docente.

Palavras-chave: autonomia coletiva, processo de trabalho, trabalho prescrito, trabalho realizado.

**LOS *ESPACIOSTIEMPOS* DE LA RISA EN LA COTIDIANIDAD DE LAS MAESTRAS:**

**Experiencias con cámaras ocultas...[[1]](#endnote-1)**

Anelice Ribetto[[2]](#footnote-1)

anelatina@gmail.com

Agencia financiadora: FAPERJ

## Para:

 *Raquel, Ceci, Gloria, Lily e Negra... para quienes la vida cotidiana no es una tragedia sino, una comedia, aunque nadie la pase sin llevar un “tortazo en la cara”...*

 [[3]](#footnote-2)

*La verdadera risa, ambivalente y universal,*

*No recusa lo serio, lo purifica y lo completa.*

*Lo purifica del dogmatismo,*

 *del carácter unilateral, de la esclerosis, del fanatismo y del espíritu categórico,*

*de los elementos del miedo o la intimidación,*

*del didactismo, de la ingenuidad y de las ilusiones,*

*de una nefasta fijación sobre un único plano,*

*del agotamiento estúpido*

*La risa impide que lo serio se fije y se aísle de la integridad inacabada de la existencia cotidiana.*

*Ella reestablece esa integridad ambivalente.*

 Mikhail Bakhtin

Este texto intenta ser un primer acercamiento, por lo tanto, curioso y descuidado a un tema que todavía está siendo pensado. Para poder escribir el texto voy a intentar *narrar (me)* la historia de cómo se fue haciendo. Percibo que la historia vital del artículo tiene tres movimientos: la *experiencia*, el *empuje* y la *carencia*.

La  *experiencia* en la que se inspira este escrito tiene que ver con ser docente de una escuela estatal de la Argentina y la utilización de la cámara como mediadora de las interrelaciones personales durante la organización de los festejos del “**Día del maestro**” en 1998.

En el decir de Jorge Larrosa (2002) *“La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acontece o lo que nos toca”* (p.153) y bien que desearía escribir en ese sentido de la palabra, aunque sea, posiblemente imposible intentar capturar ese cotidiano *efímero* (Ferraço, Carlos, 2003, p.168) y pasajero. Pensando en esa imposibilidad de narrar *lo que me pasa* sin capturarlo, es probable que termine escribiendo sobre *“lo que pasa o lo que acontece, o lo que toca”* (Larrosa, op.cit., p.154) que es totalmente diferente. La experiencia no es presentada en este texto, pero es la pasión que entraña, en la que este texto está siendo inspirado.

Quedo entonces *ex-puesta* en este ensayo.

Paréntesis.

El día del maestro en nuestra escuela es esperado con mucha ansiedad.

Es, posiblemente, el único día del calendario escolar oficial que está consagrado a la celebración de los docentes como sujetos de la educación. Creo que por esta razón, la conmemoración inviste muchas veces la forma de *carnaval*. Voy a retomar esta idea en el transcurso del texto.

El “Día del Maestro” se conmemora en Argentina el 11 de septiembre. En nuestra escuela, por lo menos dos semanas antes comienzan los preparativos de los que será la  *fiesta*. Según BAKTHIN (1996) la *fiesta* es una *“forma primordial da civilización humana”* (p.7) Estos eventos presentarían *“una diferencia de principio con relación a las ceremonias oficiales serias* [ya que] *ofrecerían una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferente, deliberadamente no- oficiales”* (p.5)

Así, los preparativos o los *haceres* del “día del Maestro” se dan en diferentes *espaciostiempos*.

 Existe un *hacer oficial* que tiene que ver con la organización protocolar del Acto, el arreglo y decoración de las salas y salón central con carteleras alusivas, el envío de tarjetas de felicitaciones a otras escuelas, etc. Si bien, estos *haceres* se organizan por medio de un sorteo, las profesoras que habitualmente quedan con esta responsabilidad, no quedan a gusto... pero, es parte del *rol...* como muchos de los acontecimientos oficiales de las escuelas.

*La fiesta oficial, algunas veces en contra de sus intenciones, tendía a consagrar la estabilidad, la inmutabilidad y perennidad de las reglas que regían el mundo: jerarquías, valores, normas y tabúes religiosos, políticos y morales habituales. La fiesta era el triunfo de la verdad prefabricada, victoriosa, dominante que asumía la apariencia de una verdad eterna, inmutable y perentoria. Por eso el ton de la fiesta oficial solo podía ser el de la “seriedad” sin falla, y el principio cómico le era* (BAKTHIN, op.cit, p.8)

Más allá de la organización de la *fiesta seria*, existe una *organización paralela* del día do maestro. Una organización de una conmemoración no oficial y cotidiana de las maestras. Así, este *espaciotiempo* *transitado* tiene sus propias *maneras de hacer* (CERTEAU, 1994) y produce diferentes representaciones de las relaciones humanas y del mundo. Las *practicantes* asumen colectivamente la responsabilidad del acontecer de la *otra* fiesta. Estos haceres son placenteros y creativos, y sobre todo convocan un *acaso* propio del ser humano: la *risa y lo risible.* Una de las cuestiones que me interesa colocar como consideración especial es que en muchos de estos *acasos* lo que se va tejiendo es un *producto colectivo*. En este sentido, Henry Bergson (2001) considera que *“nuestra risa es siempre la risa de un grupo. Siempre oculta un prejuicio de asociación y de complicidad con otros rientes efectivos o imaginarios”*

La conmemoración no oficial comienza generalmente en los bastidores de la cocina. Poco a poco *va tomando* todos los lugares de la escuela y también convoca al resto de los actores de la vida cotidiana escolar: los alumnos y familias, que participan sorprendidos del juego de las maestras. Comienza en la reunión de personal con el sorteo del llamado *“Amigo invisible”:* se escribe el nombre de cada maestra en un papel, se colocan todos los papeles dentro de una bolsa de plástico y después cada una saca un papelito sin decir cuál fue el nombre de la colega que le tocó en suerte –o en desgracia- Durante la semana previa a la fiesta *propiamente dicha*, cada maestra tiene que hacer regalos a la colega que le tocó en el sorteo; la creatividad, el humor, las memorias y las astucias que se manifiestan en cada una de nosotras me sigue sorprendiendo hasta hoy, y, raramente he vivenciado en otros momentos de mi vida profesional.

 Siempre me interesaron los presentes de tipo cómicos, habitualmente relacionados a la sexualidad y a lo erótico, a la *caída de la carrocería* por el paso de los años, y, a la falta de dinero. Estos presentes son generalmente singulares, o sea, tienen una dimensión grotesca que se va a asociar con características propias de las personas a las que están dirigidos. Recuerdan, en general, acontecimientos *políticamente incorrectos* que, en el esfuerzo por *quedar fuera* de aquella persona que asiste todos los días a trabajar como docente, son todavía más expuestos y denunciados. Esta es otra característica que me hace pensar en el sentido carnavalesco que adquiere nuestra fiesta: acaba siendo una parodia sobre la concepción oficial y el rol oficialmente depositado en las maestras [[4]](#footnote-3), que, al mismo tiempo, forma parte de la vida cotidiana de estas mujeres.

BAKTHIN (1993) se refiere al *“realismo grotesco”* como *“manera lógica y simbólica”* (p.17) predominante em este tipo de festejo

*Todas as lógicas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. Ela caracteriza-se principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrario”, das permutações constantes do alto e do baixo, da face e do traseiro, e pelas diversas formas de parodias, travestis, degradações, profanações, coroamentos e destronamentos bufões* (...) *O mundo todo parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo. Esse riso é “ambivalente”: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente* (BAKTHIN, op.cit, p.10)

Paréntesis.

Si mal no recuerdo, fue en 1999 cuando el grupo de maestras montó una especie de Museo Colectivo, con fotos de diferentes momentos de nuestras vidas, ropas de casamiento, bautismo y luna de miel; muñecas, tarjetas, recuerdos que iban desde dibujos hechos en las escuelas y enviados para el día de las madres, libretas de calificaciones, primeros dientes caídos y mechones de pelo cortado. El museo fue expuesto durante dos semanas en el salón central de la escuela, posibilitando una infinidad de encuentros y desencuentros entre personas, generaciones, modas, clases sociales, etc. que se materializaban en ese cotidiano escolar.

Pero, es sobre el año anterior que yo quiero escribir y creo que este es un excelente espacio para exponer (*me*) las maneras en que algunas docentes crean las propias memorias, imágenes, sonidos y, ensayar un texto sobre un tema que no es habitualmente demasiado investigado o estudiado, tal vez ni considerado lo *serio* por los autores de textos académicos. Pero que, en el devenir de la vida cotidiana se torna *acontecimientos* de y en las escuelas: *la risa.*

H. Bergson (2001, m.d) escribió que “*lo cómico es accidental”,* y si la risa es –como dice Larrosa-

*componente del pensamiento serio* (...) *elemento esencial de la formación del pensamiento serio. De un pensamiento que, simultáneamente, cree y no cree, que, al mismo tiempo respeta y se burla de sí mismo. De un pensamiento tenso, abierto, dinámico, paradójico, que no se fija en ningún contenido y que no pretende ninguna culminación*  (2000, p.170)

¿Podría decirse que la risa es acontecimiento? Acontecimientos que, en nuestras sociedades occidentales y en sus instituciones, la escuela entre ellas, está sometidos a un orden del discurso que “es al mismo tiempo controlado, seleccionado, organizado y redistribuido por cierto número de procedimientos para ‘dominar su acontecimiento aleatorio’, esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1970/2004, p.10) interdictando las posibilidades de la irrupción ingobernable de la risa.

Puede ser, pero, nunca totalmente.

O sea, siempre existen “líneas de fuga” (Deleuze, 1980/95, p.17) donde cualquier intento de imponer orden puede convertirse en caos.

Paréntesis.

Durante una charla en el año 2004, en un encuentro de educación realizado en la ciudad brasilera de Curitiba, el profesor Carlos Eduardo Ferraço –que nos estaba asistiendo- [[5]](#footnote-4) comentó que él había utilizado la filmadora como herramienta durante la última etapa de su trabajo de investigación de doctorado, y que, lo que había llamado su atención eran las formas en que las profesoras deseaban ser registradas por la cámara: en situaciones cómicas, ridículas, entrevistas o monólogos *poco serios* y *fuera de los contenidos curriculares oficiales*, etc. El profesor Ferraço, colocando su inquietud me dio el *empuje* necesario, de esos llenos de curiosidad en los que una queda pensando *“En esa, yo me prendo...”,* porque era lo que yo había vivenciado como docente en la Argentina: las imágenes audiovisuales, los cotidianos escolares, la reivindicación de la risa como acontecimiento que irrumpe en la vida cotidiana de las instituciones escolares y produce caos, creando y recreando otras formas de *serpensar* el mundo.

En 1998, más allá de la organización del juego del amigo invisible, creamos dos *cámaras ocultas*.

¿Cómo surgió esta idea?

 En ese tiempo comenzaban en Argentina, y, en toda América latina, programas televisivos que mostraban una *escena armada con actores que representaban un guión con un drama o conflicto central y, al que “convocado” generalmente alguien que no tenía idea del proyecto,* o sea, desconocía el hecho de ser una escena totalmente armada, entrando así en el conflicto, pero, entrando *realmente*.[[6]](#footnote-5) Escondida, oculta, una cámara filmaba toda la escena y luego era exhibida para millones de telespectadores. Esta situación genera todavía las más variadas posiciones entre las personas: desde aquellas que piensan que se somete a personas ingenuas e inocentes a una exposición ridícula y grotesca, hasta los que ríen porque lo trágico de la situación cuando adviene comedia genera risa; es decir, solamente cuando alguna cosa del orden de lo sagrado es cuestionada la risa aparece en toda su ambivalencia y ambigüedad, y, solamente cuando a eso sagrado podemos colocarle como referencia la propia conducta humana. Bergson (2001) dice que no sólo los humanos son los únicos que tienen posibilidad de crear la risa como tal, sino que sólo reímos de cuestiones *“humanizadas”*

*fuera de lo que es propiamente humano, no hay nada cómico. Un paisaje podrá ser bello, sublime, insignificante o feo, pero nunca ridículo. Si reímos a la vista de un animal, será por haber sorprendido en él una actitud o una expresión humana. Nos reímos de un sombrero, no porque el fieltro o la paja de que se compone motiven por sí mismos nuestra risa, sino por la forma que los hombres le dieron, por el capricho humano en que se moldeó* (m.d.)

En agosto de 1998, estaba en el aula con Raquel, una de mis amigas y maestra de la escuela. No recuerdo exactamente lo que estábamos conversando pero, seguramente alguna cosa relacionada a los próximos festejos de la escuela [[7]](#footnote-6).

 De repente, tuvimos la idea:

“- Y... si hacemos cámaras ocultas?”

El simple hecho de imaginar las escenas, provocó un estado risible desde ese día. De repente las ideas comenzaban a surgir, confundidas con y por la risa.

Intentaré escribir el diálogo imaginario posible entre nosotras dos.

** [[8]](#footnote-7)

ANE: -Yo puedo traer mi cámara, como la traigo siempre para filmar las actividades de los chicos y de la escuela nadie desconfiaría... porque nadie puede sospechar si no, pierde la gracia... pero, ¿cómo la haríamos? ¿A quién vamos a agarrar?

RAQUEL: - Yo pensé en la Cristina...[[9]](#footnote-8) Dramatizaríamos una entrevista de admisión con algún padre que venga de la escuela común para anotar al hijo en la escuela especial...

ANE: - El tipo vendría a pedir turno para su hijo, y, como viene obligado por la maestra, llega re loco. Tendría que ser un tipo bien groncho, güaso, bien macho... que hable todo mal, grite...

RAQUEL: - Ya sé... yo conozco un actor amigo de mi Hermano Nato que vive en Deheza... seguro que se prende porque le encantan esas cosas. Es el tipo i-de-al porque nadie lo conoce acá. Le dicen “el Perro”... Ahora, estaba pensando ¿cómo hacemos para filmar la entrevista?

ANE: - Entonces, supongamos que el tipo viene a la entrevista... la Cristina y yo lo recibimos en mi sala. Le digo ahí sobre la hora que tenemos una entrevista de admisión y que tenemos que filmarla porque telefonearon de la Hilton[[10]](#footnote-9)diciendo que tenemos que mandar un video para ellas conocer la manera en que entrevistamos, alguna cosa así...

RAQUEL: - Pero vos no podes filmar y participar de la entrevista al mismo tiempo. Además, si bien yo le puedo pasar mínimos detalles al “Perro” para que arme un guión y un personaje totalmente creíble, me parece que vos tendrías que participar para “tirarles la lengua” porque la Cristina no va a entrar en esa muy fácilmente, no... ella no pierde la compostura así como así... no es leche hervida, ella es re controlada...

 ANE: - Entonces vamos a tener que buscar alguien para filmar porque vos ya dijiste que no aguantarías la risa...

RAQUEL: - Yo pensé en la Adriana... listo. Ah! Ya sé... la otra cámara se la tenemos que hacer a la Ceci[[11]](#footnote-10). Ella tiene que ser la víctima... ¡se muere pobre! Claro que después nos va a querer matar... se va a morir de vergüenza y poner colorada...pero es i-de-al! se... Y tendría que ser alguna cosa relacionada con el Daniel...

ANE: - Sí, alguna cosa así: el Daniel fue preso con drogas y lo llevaron al Juzgado de Río IV... la madre de él que lo acompañó le dijo a la policía que la maestra de la escuela fue quien lo estimuló para que robara y se drogara...

RAQUEL: - Esa cámara la vamos a hacer justo el día de la Cena del día del Maestro... El “Perro” puede disfrazarse de inspector de la policía federal y venir a la cena buscando la profesora del menor detenido que fue implicada por la madre como instigadora del delito; Ahí le dice que ella va a tener que acompañarlo a Río IV para esclarecer el tema y que tal vez quede detenida si se comprueba su participación como estimuladora... ¡creo que renuncia esa noche!

Mi interés no es hacer una traducción escrita del lenguaje audiovisual, sino, experimentarlo: los videos hablan por si mismos.

De todas maneras, existe un aspecto que quisiera destacar y que creo que contribuye para una discusión sobre las formas de humor permitidas en la escuela. Las dos cámaras ocultas colocaron en cuestión ese humor. Algunas de las profesoras manifestaron sentirse *agredidas* y *preocupadas* con la manera de festejar, ya que *con algunas cosas no se jode,* generalmente cosas que relacionamos a lo sagrado, como ya señalé. Otras, todavía hoy, recuerdan riendo, inclusive las *víctimas* que siguen pensando en las mil y una formas de vengarse de esa vivencia increíble e inolvidable. ainda hoje lembram rindo. Cada vez que asistimos el vídeo, la risa es convocada.

Una situación que comúnmente nominamos como ridícula lo parece todavía más si*“la hemos visto nacer y desarrollarse ante nosotros, si sabemos cómo se origina y podemos contar su historia”* y, en la experiencia de reírnos con otros en una situación creada por nosotros mismos es importante decir que *“el personaje cómico* [la víctima, la maestra] *lo es en la medida que se desconoce a sí mismo* (...) *lo cómico se hace invisible para sí mismo, volviéndose visible para todo el mundo”* (Bergson, 2001,m.d.)

La risa es convocada.

Ella llega irreverente, ambivalente, vergonzante, libertadora, saludable y burlona, sin pretensiones de transformarse en alguna técnica pedagógica o actividad políticamente correcta.

Acontece.

 Nos puede redimir y condenar en un mismo movimiento.

Las dos cámaras ocultas pueden ser consideradas como una parodia de nuestra vida cotidiana como docentes de esa escuela en ese momento dado. Nosotras, docentes, intentando

*para los parodiantes, todo, sin la menor excepción, es cómico (...) es una verdad que se dice sobre el mundo (p. 73)... los parodiantes procuraban las analogías y consonancias, aun las más superficiales, para travestir lo serio y obligarlo a asumir aires cómicos. Por todas partes, en el sentido, en la imagen, en el son de las palabras y en los ritos sagrados, se procuraba y se encontraba el ‘talón de Aquiles’ que permitiera convertirlos en objeto de risa* (BAKTHIN, op.cit., p.75)

Paréntesis.

La *carencia* de la que hablo como otro de los *movimientos- contextos* de este texto, no solo estimula mi deseo de investigar sino que, al mismo tiempo, me espanta.

Llevo pesquisando la existencia de bibliografía académica específica sobre el tema desde aquel momento del empuje –agosto de 2004- y me encuentro con pocos referenciales teóricos. Algunas de las preguntas que me sugiere esta carencia son, entre otras,

 *¿Por qué escribimos tan poco sobre la risa en el campo de la pedagogía y la educación?*

 *¿Por qué nos reímos tan poco de nuestra propia escrita en la academia?*

Estos interrogantes se fueron profundizando a medida que iba solicitando orientación en la investigación bibliográfica. Fuera del artículo de Jorge Larrosa, “*Elogio do riso*”, no encontré mucha cosa que relacionara directamente la escuela, la educación o la pedagogía con la risa. En el transcurso de la investigación fueron apareciendo autores clásicos de la literatura y la filosofía que escribieron sobre la risa y lo risible como Bakthin, Bérgson o Nitzsche. Hallé la referencia de Verena Alberti como una investigación histórica sobre la risa en la historia del pensamiento, y, algunas cosas relacionadas a la risa y el lenguaje audiovisual en el libro de Consuelo Lins sobre la vida y obra del documentalista brasilero Eduardo Coutinho.[[12]](#endnote-2)

Cuando me comuniqué con algunos colegas del campo de la psicología, de la filosofía y de la pedagogía con el objetivo de ser orientada más específicamente, escuché en la mayoría de los casos la misma respuesta “-Existe poca cosa escrita sobre la risa en...”

Larrosa (2002) en el artículo mencionado dice sobre este hecho

*¿Por qué hablar de la risa? Primero, porque en pedagogía se ríe poco* (...) *Tal vez mi principal interés en hablar sobre la risa sea la convicción de que la risa está prohibida* (...) *y son las prohibiciones y las omisiones las que mejor pueden dar cuenta de la estructura de un campo, de las reglas que lo constituyen, de su gramática más* (p.170/71)

Comencé a preguntarme a cerca de estas omisiones.

Creo que este hecho está colocando una premisa epistemológica que domina, todavía hoy con mucha fuerza, las concepciones de ciencia, y, por lo tanto de sujeto y de conocimiento. En este sentido, la marca del paradigma moderno que considera al conocimiento científico como un saber jerárquicamente superior, o, como El saber cultivo en *las ciencias* y en *los científicos* la creencia que todo lo verdadero sería clasificable, medíble, controlable y universal, pero, sobre todo, *sería serio*. La pedagogía, lejos de quedar fuera de esta concepción, también la encarna. Me animo a decir que muchas situaciones y contextos risibles son condenados e interdictados en su acontecer, como son condenados e interdictados los *acasos* que colocan el caos y la ambigüedad como potencia regeneradora del ser humano.

 Para mi sorpresa, los autores con los que dialogue en este texto, colocan frontalmente la existencia de la misma omisión en diferentes campos de conocimientos que están interconectados en una enorme y escurridiza red de saberes.

Voy a convocar algunos de esos autores que escribieron sobre esa *carencia.*

Consuelo Lins (2004) en un libro que narra la vida y la obra del documentalista brasilero Eduardo Coutinho, plantea la incomodidad que manifestaron muchas personas al asistir el documental *Edifício Máster*. ¿Por qué? Ella dice que el hecho de que los dichos de muchos de los personajes despertara *mucha risa* en el público, provocó en algunas personas esa sensación de incomodidad y disgusto. Eso generó la pregunta sobre *“ ¿Qué tipo de humor seria ese? Es durante el ‘hablar’ de los personajes que la risa acontece* (...) *Lo que incomoda e inquieta es el hecho de que la gente se ría sin que el que habla sepa que se ríen de él”* (p.165)

 El hecho de la risa irrumpir en medio de un género cinematográfico como el documental es lo que torna – según Lins- este acontecimiento todavía más incómodo y provocativo, porque este tipo de género históricamente asumió “tener una función social a cumplir”, y, las funciones sociales a cumplir son siempre muy serias –como la educación; los documentales eran “considerados por sus defensores moralmente superiores a la ficción justamente porque era serio y verdadero” (p.164) Así, la risa es una cosa ajena a la seriedad y al compromiso político-social del buen documental.

 En las cámaras ocultas, el hecho de que sean hechas sin el consentimiento de las víctimas es una de las cuestiones que habitualmente se colocan como éticamente erróneas y como burla grotesca que sufre una persona que desconoce en qué está entrando.

“Ese placer ‘impuro’ [la risa] es necesariamente excluida” (Lins, p.164)

 Como fue excluida de las investigaciones psicológicas, antropológicas y filosóficas a pesar de ser pesquisas psicológicas, antropológicas e filosóficas a pesar de ser una conducta reconocida como primordialmente humana. La risa y lo risible, en esos campos de conocimientos fueron consideradas “cuestiones menores” afirma Alfonso Fernández (2002, p.3) que realizó un estudio arduo sobre la consideración histórica de la risa en las diferentes áreas de las llamadas ciencias humanas.

 Las modificaciones en las relaciones de la risa con el pensamiento a lo largo de la historia son extremadamente interesantes y fecundas. Verena Alberti en su libro “O riso e o risível na historia do pensamento” desarrolla ampliamente algunas ideas que citaré, editando brevemente, a través de uno de los pasajes del texto

*La Idea de que la risa nos aleja de la verdad y nos induce a la equivocación, está en la base de un juicio ético que atraviesa la historia del pensamiento desde la Antigüedad. En Platón, la condenación era radical: tanto la risa como lo risible eran considerados “placeres falsos experimentados por la masa mediocre de hombres privados de inteligencia y razón”* (...) *en el abordaje moderno, la risa es la posibilidad de ultrapasar el mundo y el ser que somos. “Y que sea por nosotros considerada como falsa, toda verdad que no acogió ninguna carcajada”, afirma Nietzsche, cuya filosofía tiene importancia fundamental en la afirmación y reconocimiento de la risa como aquello que permite al pensamiento serio desprenderse de sus límites y alcanzar lo “impensable”, lo que no puede ser pensado* (1995, p.45)

Entonces, parece que no es solo una carencia u omisión de la pedagogía, sino, de las ciencias en general. Me animo a arriesgar que en la ambición de ser “*más papistas que el Papa*” las llamadas ciencias humanas condenaron la risa por el riesgo que significa *(ba)* para *una verdadera ciencia* su aparición como un *objeto digno* de la investigación científica.

Pienso que, por el predominio de una posición heredada de las concepciones médicas hegemónicas, donde los *objetos* de investigación científica fueron predominantemente *las* *patologías*, y las patologías fueron consideradas como *faltas,* y las faltas fueron consideradas necesarias de ser *completadas* a través de la *cura* que provenía del saber del médico, en la pedagogía y la educación en general, se consideraron como objeto de la investigación científica a *las dificultades del proceso de aprendizaje*, y, pocas veces, las maneras como los actores cotidianos que forman las escuelas *se dan vuelta por sí mismos en las peores...*

Una de las maneras más poderosas –políticamente- de exponer (se) y, difícilmente controlable es la risa. La risa ambivalente*,* con su capacidad de *“destruir las certezas”* (Larrosa, op.cit, p. 181), *“expresa una opinión sobre un mundo en plena evolución en la cual están incluidos los que ríen”* (BAKTHIN, 1993, p.11)

Justamente, Lins (op.cit.) plantea claramente muchas de las preguntas a cerca de la risa provocada en los espectadores de *Edifício Máster*. La autora se pergunta: *“Se trata de una risa bondadosa? Regeneradora? Malvada? Ella distancia? Sería posible controlar esa risa y darle una ‘buena’ dirección?”* (p.166) Me recuerda las preguntas técnicas que muchas veces, los *profesionales de la subjetividad* [[13]](#footnote-11) nos hacemos con relación a la misma conducta, aunque pasando en otros *espaciostiempos*. Lo *bueno* y lo *malo* de la risa siempre es sometido a votación cuanto toca alguna cosa sagrada.

Cuestionada sobre la posición asumida por Eduardo Coutinho ante esta situación, la autora escribe- y resuena con Bakthin,

*Coutinho sabe que no puede controlar esto. Él apuesta en la posibilidad de que el espectador ría de la sorpresa, del acaso, de lo inesperado, de palabras, frases, exclamaciones, pensamientos; que esa risa pueda ser una apertura para una comprensión mayor de todos aquellos universos, y que, él se incluya en lo que le está causando risa; que él ría también con l os personajes y no se limite a reír de ellos* (Lins, op, cit., p.167)

Ya Cragnolini, pesquisadora de la obra de Nietzsche, escribe que existen diferentes posturas con relación a la risa en la filosofía, que denuncian diferentes posiciones epistemológicas. Y, de nuevo, el problema de la *seriedad* de las ciencias aparece como tema central de la cuestión,

*Las apelaciones al "hablar en serio" han sido frecuentes en los últimos decenios, como forma de llamado a la "conciencia filosófica" de ciertos autores, sobre todo posmodernos. Se acepta la existencia de un espacio del discurso “serio” y de un espacio del discurso “no serio”, y en éste último se podría admitir que la “risa juega un papel importante. Sin embargo, el discurso no serio suele ser asumido como pasatiempo, entretenimiento, "dispersión" casi innecesaria”* (1996, medio digital)

Los diversos campos de saberes que fui colocando no son campos disciplinares ajenos a la educación; como ya dije, se confunden en una trama de saberes rizomáticos donde es difícil determinar los objetos de estudio de cada uno y los espacios por donde los sujetos transitan. Creo que esos saberes, esos conocimientos van siendo mezclados: en ese sentido, la risa se escurre, acontece, irrumpe con todo su potencial y movimiento, serpenteando en esas redes con los saberes que se tejen en las vidas cotidianas de las personas.

Aunque, “La risa popular y sus formas constituyen el campo menos estudiado de la creación popular” (Bakthin, op.cit, p.3) nunca fue omitido de la vida cotidiana de las personas. Por eso, irrumpe irreductible en los espacios escolares, entre otros.

La mayor parte de los textos escritos sobre el tema que *(pre) ocupa*, no se refieren a la risa en este sentido. Consideran la risa en la educación siempre con una intención de convertirla en una técnica, en un método o actitud pedagógica, lo que parece más perverso todavía

De esta manera, me permito dialogar con Jorge Larrosa (op.cit) y decir que existen textos investigando *la risa que está al margen de lo serio* (...) *que no hace otra cosa sino confirmar la seriedad normativa* (p.169)O, investigando sobre *la risa que no es sino una invitación estratégica que yo, para escapar de la angustia, y, sin poder negar lo real, lo niego a través de la burla sobre cualquier contenido* (p.170) y, también existen, pesquisas sobre *esa risa que se opone a lo serio en nombre de otra forma de seriedad. Esa risa que trae el desorden solo para instaurar un nuevo orden, que ataca los dogmas sólo para re-dogmatizar sobre sus ruinas* (...) *esa risa no reflexivo que no es capaz de reírse de sí misma* (p.170)

Las posiciones que generalmente tienen un valor académico para permitirse la investigación, relacionan la risa con la  *risa prevista, esa risa aduladora que le sigue a los chistes del profesor o a la risa que está programada para que la materia sea un poco divertida y, ‘entre’ con un poco más de facilidad* (...) *o, la risa de los recreos* (p.171)

Poco se escribe y se reivindica la *risa que se mete irrespetuosa, irreverentemente, en el dominio de lo serio. La risa que se ríe precisamente de aquello que la Pedagogía marca como no risible* (p. 171)

**Referencias Bibliográficas**

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na historia do pensamento.** Jorge ZAHAR Editor: Rio de Janeiro, 1995;

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Media e no renascimento. Ed. UNB e HUCITEC: São Paulo- Brasília: 1993;

BERGSON, Henry. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico.** Guanabara: Rio de Janeiro, 1978;

**BERGSON, Henry*. “La Risa”.* IN: *<http://www.educarchile.cl/autoaprendizaje/estetica/modulo3/clase4/textos/bergson.htm>***

**(Medio digital); Universidad de Chile; Cursos de Formación General, 2001;**

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano I.** Vozes: Petrópolis, 1994;

CRAGNOLINI, Mónica. *De la risa disolvente a la risa constructiva: una indagación* *nietzscheana. IN: CRAGNOLINI, M.B./ KAMINSKY, G.* **Nietzsche actual e inactual.** Vol. II, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, 1996;

DELUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil PLATÔS. Capitalismo e esquizofrenia.** (Vol. 1., tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (ed. brasileira- 1980: Ed. francesa)

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim. IN: GARCÍA, Regina Leite (org.)* **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 10ª ed., 2004 ;

FERNANDEZ TRESGUERRAS, Alfonso. *De la risa.* IN: **El Catoblepas** N° 8, octubre 2002, España;

LARROSA, Jorge. *Elogio do riso. IN: LARROSA, Jorge.* **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Autêntica: Belo Horizonte, 2000;

LARROSA, Jorge. *Experiência e paixão. IN: LARROSA, Jorge****.* Linguagem e educação depois de Babel.** Autentica: Belo Horizonte: 2004;

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho. Televisão, cinema e vídeo.** Jorge ZAHAR Editor: Rio de Janeiro: 2004;

VÍDEOS. **“Cotidianos en la Escuela especial “Jerónimo L. de Cabrera”,** Argentina. Direção: Anelice Ribetto; Anos: 1996 até 2002;

1. Este texto no podría haber sido ni siquiera un ensayo sin la risible orientación de **Carlos Eduardo Ferraço,** con toda la *calidad* y *calidez* de sus palabras; tampoco podría haber sido posible comenzar a investigar sobre *la risa en la educación* sin las “*dicas”*  precisas y preciosas de **Valter Filé** e **Jorge Larrosa**.

 [↑](#endnote-ref-1)
2. Doutora em educação. Professora Adjunta do Departamento de educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais- Faculdade de Formação de Professores- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. [↑](#footnote-ref-1)
3. Grupo de maestras de la Escuela durante los festejos del Día del Maestro: Ane, Raquel, Gloria, Miriam, Adriana, Paola, Griselda, Susy, Negra e Ceci... [↑](#footnote-ref-2)
4. Rol que se metaforiza en frases del tipo *“La maestra es la segunda mamá y la madre es sagrada”,* etc. [↑](#footnote-ref-3)
5. Hablo en *plural* porque la charla tuvo lugar en un Panel donde presente mi texto junto con Aldo Victorio Filho y Valter Filé en la 12º ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004; [↑](#footnote-ref-4)
6. En Brasil se conocen con el nombre de *pegadinhas* a este tipo de escenas; [↑](#footnote-ref-5)
7. Ya hablé que el contexto queda *tomado* por esa otra realidad, *casi de tipo carnavalesco*; BAKTHIN (op.cit.) dice refiriéndose a la Edad Media *“el carnaval no era una forma artística de espectáculo teatral, sino una forma concreta –aunque temporaria – de la propia vida”* (p.6) Me animo a proponer una aproximación entre esta noción de lo carnavalesco y el *clima* que reina en esa época del año en nuestra escuela; [↑](#footnote-ref-6)
8. Raquel y yo en la fiesta del día del Maestro, General Cabrera, Córdoba, Argentina; [↑](#footnote-ref-7)
9. Cristina es una docente que ocupaba el cargo de fonoaudióloga en ese tiempo. Es una mujer de unos 48 años, *toda fina,, muy delicada, elegante, bien hablada*, una persona que tenia una imagen *muy profesional* entre los docentes y familias. Ella pidió la renuncia al cargo al año siguiente ya que se mudó a la provincia de San Luis, Argentina; [↑](#footnote-ref-8)
10. Durante ese año comenzamos a tener Formación Docente coordinada por profesionales de la Fundación Hilton Perkins en convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La formación recibida fue para la creación del Proyecto Educativo para Personas con necesidades múltiples; [↑](#footnote-ref-9)
11. Cecilia, *Ceci*, es la profesora de sordos de la escuela. En el momento de la cámara oculta, ella venia pasando por situaciones que la angustiaban muchísimo y que la habían hecho pensar en la posibilidad de renunciar al cargo. Uno de sus alumnos, Daniel, manifestaba *problemas de conducta* en la escuela: rompía vidrios, mesas, peleaba con los compañeros y los agredía continuamente, tenía crisis de llanto, había robado dinero y golosinas del quiosco, etc. La familia de Daniel no iba a las reuniones cuando se los convocaba y cuando los visitábamos en la casa para conversar sobre estas dificultades ellos se manifestaban sumamente defensivos y negaban los conflictos amenazando con sacar al hijo de la escuela. Además de eso, el grupo de docentes manifestaba dificultades porque algunos reconocían la conducta como un síntoma de alguna cosa que le causaba sufrimiento al alumno, y, otros veían solamente normas disciplinares violadas continuamente; [↑](#footnote-ref-10)
12. Agradezco las referencias bibliográficas que virtual y/ o personalmente me hicieron João Beauclair, Monique Franco y algun@s de mis colegas y amig@s del **Grupo de Pesquisa** *Redes de saberes en educação e comunicação: questão de cidadania*, coordinado por la Profª. Drª. Nilda Alves los martes por la mañana en la UERJ/ Brasil. [↑](#endnote-ref-2)
13. Palabras robadas de una charla del Prof. Luiz Antonio Baptista con quien nos encontramos en un grupo de estudio –*Gestus-* todos los jueves de 10 a 12 en la Pos-graduación en Psicología de la UFF/ Brasil; [↑](#footnote-ref-11)