

## TRABAJO DOCENTE Y PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: RURALIDADES, EMPODERAMIENTOS Y “CONOCIMIENTO DE SÍ”

Mariana Martins de Meireles  
UNEB/UFRB  
[marianabahiana@hotmail.com](mailto:marianabahiana@hotmail.com)

Hanilton Ribeiro de Souza  
UNEB  
[hrsouza@uneb.br](mailto:hrsouza@uneb.br)

Nanci Rodrigues Orrico  
UFRB  
[nanciorrico@hotmail.com](mailto:nanciorrico@hotmail.com)

Elizeu Clementino de Souza  
UNEB  
[esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**RESUMEN:** El texto resulta de investigaciones y acciones desarrolladas por el Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO en el ámbito de la investigación Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem, financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), en el ámbito del edital 028/2012- Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. En este texto enlazamos dos tipos de investigación que indagan el trabajo docente en contextos rurales al considerar sus sujetos, instituciones y prácticas. Desde la perspectiva del trabajo docente, nos hemos dedicado a las investigaciones en el ámbito de la docencia en contextos rurales y sus diversas ruralidades, espacios que fueron descuidados por las políticas públicas educativas que no han considerado los intereses y especificidades de quien vive, estudia y trabaja en el campo. Utilizamos la investigación (auto)biográfica como perspectiva teórico-metodológica que valora las experiencias docentes como un campo propicio y fértil de conocimientos que pueden revelar pistas significativas para conocer/comprender las prácticas desarrolladas, a la vez que evidenciar cuestiones específicas de la profesión en diversos contextos. Esa metodología puede ser considerada como una posibilidad de producir otro conocimiento sobre la profesión y las prácticas desplegadas por los docentes. Además, la pesquisa (auto)biográfica se potencializa como método de pesquisa y de formación, lo que posibilita a los profesores

una perspectiva personal-profesional para construir/elaborar un “conocimiento de sí” y crear/reinventar estrategias de empoderamiento docente. En las conclusiones el texto revela que las investigaciones con narrativas docentes ha implicado un (re)colocar al sujeto delante sus experiencias, delimitadas a partir del recorte significativo de lo que cada uno vive y experimentó en su trayectoria de vida-formación-profesión. En ese sentido, el movimiento de reflexividad biográfica desarrollado por los profesores se reveló como posibilidad de “conocimiento de sí”, de resignificación de las vivencias/prácticas cotidianas y de empoderamiento docente.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo docente; Pesquisa (auto)biográfica; Ruralidades.

### **Introducción: ruralidades y otras dimensiones**

El texto<sup>1</sup> resulta de investigaciones y acciones desarrolladas por el Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO en el ámbito de la investigación *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), en el ámbito del edital 028/2012- Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal n°. 14/2014. De acuerdo con Souza (2013), la investigación señalada se centra en el análisis de problemas de pesquisas y estudios sobre la educación rural, desarrollada a través de una red de investigación colaborativa entre la Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (Francia). El proyecto arriba citado, del cual formamos parte del equipo de trabajo, tiene como objetivos principales el de minimizar procesos de exclusión sufridos por los estudiantes de escuelas de campo en el pasaje para la escuela urbana, al comprender las realidades vivenciadas por los estudiantes y docentes de las escuelas rurales/urbanas, además de elaborar materiales y propuestas pedagógicas que acojan sus especificidades. En el ámbito de los estudios emprendidos por GRAFHO reconocemos la centralidad/relevancia de cuestiones sobre educación, trabajo docente y ruralidades. Específicamente, en este texto enlazamos dos tipos de investigación que indagan el trabajo docente en contextos rurales al considerar sus sujetos, instituciones y prácticas.

---

<sup>1</sup> Texto original en portugués, traducción José Antonio Serrano Castañeda, Universidad Pedagógica Nacional, México.

La primera se refiere a la investigación titulada *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais* que problematiza la enseñanza de la Geografía en contextos rurales, a partir del movimiento de la comprensión de las experiencias de seis profesoras de Geografía que viven en la ciudad y ejercen la docencia en espacios rurales. Al operar con el concepto de *biogeografías* docentes, la investigación reveló que los desplazamientos geográficos vivenciados por las profesoras se constituye como un espacio-tiempo productor de la profesión. Esa “ritualización” diaria indicó, mediante tácticas singulares y modos inventivos, disposiciones sobre el enseñar y aprender Geografía en territorios rurales. La segunda investigación se titula *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas* e indagó trayectorias de vida-formación e historias de lectura de profesoras de escuelas rurales. Este estudio reveló formas particulares y subjetivas de ejercer la docencia en grupos multigrado, se tensionaron cuestiones sobre la formación de profesoras-lectoras y las implicaciones de estas experiencias en la formación lectora de estudiantes de escuelas rurales.

Cabe destacar que, en las investigaciones señaladas, el espacio rural es concebido más allá de una periferia espacial precaria y subordinada a lo urbano. En este sentido, se aprende un rural contemporáneo, marcado por la diversidad, por las particularidades, por el estilo de vida, por las referencias identitarias de sus habitantes, por las tensiones/conflictos y por las diversas relaciones que este espacio establece con lo urbano, que va más allá del sentido de dependencia. Entonces, lo rural es lo comprendido como espacio físico (*campo de resistencia y lucha*), como lugar donde se vive y produce la vida (*especificidades socioespaciales y simbólicas*) y, aún, como lugar donde el sujeto ve y aprehende el mundo (*subjetividades ampliadas*). Es este contexto en el que se puede hablar también de ruralidades contemporáneas<sup>2</sup>.

Con estos movimientos epistemológicos, es posible hablar de un rural que se cruza con lo urbano y cuya dinámica posibilita sentimientos de pertenencia y subjetividades que van más allá de la delimitación espacial rural-urbano. De esta manera, el espacio rural es comprendido como una estrategia de análisis que emerge políticamente con un contexto socio-histórico-geográfico-cultural, al extrapolar la concepción de un rural eminente agrario, atrasado, inferior o urbano, volcado específicamente a las actividades

---

<sup>2</sup> Comprendida como manifestación de identidades sociales asociadas al mundo rural. Se refiere a la naturaleza y los procesos de producción y reproducción de la vida (Moreira, 2005)

de agricultura o agropecuaria. Se trata de un “lugar de vida, donde las personas pueden vivir, trabajar, estudiar con dignidad de quien tiene su lugar, su identidad cultural” (Fernandes, 2004, p. 137). De esta manera, lo rural se configura como un espacio de relaciones sociales, “espacio singular y actor colectivo” (Wanderley y Boudel, 2000, p. 92), lugar del acontecer de la vida.

La perspectiva analítica, que supera la idea de lo rural exclusivamente agrario, menos y dependiente del espacio urbano, permite visualizar la complejidad del contexto que no se limita tan solo a la dimensión socioespacial, sino que alcanza la dimensión de la vida. Tales cuestiones, aun cuando son importantes y tienen implicaciones en el ejercicio docente de las profesoras que laboran en escuelas rurales, muchas veces han sido invisibilizadas y desconsideradas en los procesos de enseñar y aprender en contextos rurales. Es así debido a que en un contexto de invisibilidad, la escuela rural, como el espacio rural también sufre de abandono e indiferencia marcado por el *mito del desaparecimiento de lo rural*.

La polaridad que impacta la concepción de lo rural y lo urbano no es tan solo un movimiento de oposiciones (semánticas) heredadas de la modernidad<sup>3</sup>. De algún modo, es preciso extrapolar la comprensión que toma lo rural y lo urbano como realidades antagónicas, como espacios contrarios que coexisten paralelos e independientes uno del otro. A medida que esas “diferencias” han sido trabajadas, inclusive en la escuela, se vuelve más accesible la superación de los conflictos, de las dicotomías existentes, minimizando las discriminaciones vinculadas al espacio rural.

Los estudios sobre ruralidades han apuntado que lo rural está más allá de una realidad observable, tiene en sí representaciones, subjetividades y modos de vida singulares. Se trata de un nuevo rural que se localiza en el inconsciente de las personas y en la naturaleza del planeta (Moreira, 2005). Todavía hay que avanzar en la idea romántica, bucólica que permeó el mundo rural. Hoy asistimos a un rural que se revela como espacio de sobrevivencia, por lo tanto, lugar de luchas, enfrentamientos, resistencias y tensiones. Espacio en el cual los sujetos tienen modos propios de existir, de comprender la vida. De ese modo, tales sujetos, a través de la dimensión política, han cuestionado

---

<sup>3</sup> La modernidad es entendida aquí como procesos asociados a la revolución científica, las revoluciones burguesa e industrial. Más que un recorte temporal histórico, se entiende como un posicionamiento filosófico de concebir al mundo y, a veces, dictar una historia única ligada a un único modelo de vida.

las imposiciones y conquistado derechos históricamente negados a las poblaciones del campo.

Desde la perspectiva del trabajo docente, nos hemos dedicado a las investigaciones en el ámbito de la docencia en contextos rurales, espacios que fueron descuidados por las políticas públicas educativas que no han considerado los intereses y especificidades de quien vive, estudia y trabaja en el campo. Nuestras investigaciones han revelado que la búsqueda por una educación referenciada y representativa de la singularidad de los pueblos rurales, para ir más allá de una mera compensación a los derechos históricamente negados, ganó fuerza en las dos últimas décadas y la legislación, así como las políticas públicas, avanzaron en el sentido de contemplar las especificidades de las escuelas de esta área (Souza, 2011). Aun así, se observa que las investigaciones y trabajos académicos que tratan la docencia en espacios rurales no siempre privilegian la escucha de los deseos, dilemas, expectativas y perspectivas de quien vive la escuela de campo.

En ese sentido, en la búsqueda por oír la voz de esos sujetos y comprender especificidades del trabajo docente desarrollado en espacios rurales, utilizamos una perspectiva metodológica y la pesquisa (auto)biográfica que valora las experiencias docentes como un campo propicio y fértil de conocimientos que pueden revelar pistas significativas para conocer/comprender las prácticas desarrolladas, a la vez que evidenciar cuestiones específicas de la profesión en diversos contextos. Esa metodología puede ser considerada como una posibilidad de producir otro conocimiento sobre la profesión y las prácticas desplegadas por los docentes. De este modo, podemos tomar la pesquisa (auto)biográfica en educación como una forma de producción de conocimiento adecuado para comprender a los profesores y los estudiantes y, quién sabe, más útil para conocer sus historias, describir sus prácticas, aprender tensiones/dilemas y el modo como gestionan tales cuestiones en el contexto de la docencia.

Al entender que narrarse es la materia prima para la construcción del puente que permite a los sujetos hacer la travesía de sí, tipo de travesía que le da el poder, como diría Barros (1996, p. 75) “de transver del mundo”, o sea, de ver más allá de nosotros y de nosotros que nos atamos a cuestiones históricas y materiales que componen nuestra existencia es que tomamos la opción por la pesquisa (auto)biográfica. Creemos que para los docentes

el proceso de (auto)biografiarse a accionado dimensiones personales relevantes y colectivas vinculadas a la identidad profesional constituida en este contexto contemporáneo de modernidad líquida (Bauman, 2001) de rupturas y desencajes que promueven desenraice del sujeto moderno (Bauman, 2001). Además, la pesquisa (auto)biográfica se potencializa como método de pesquisa y de formación, lo que posibilita a los profesores una perspectiva personal-profesional para contruir/elaborar un “conocimiento de sí” y crear/reinventar estrategias de empoderamiento docente.

6

### **Dimensiones metodológicas: investigación (auto)biográfica y trabajo docente**

Ya hace mucho tiempo olvidamos el ritual según el cual fue construida la casa de nuestra vida (Benjamin, 2013, p. 10)

Según Benjamin (2013), redescubrir cómo fue construida la casa de nuestra vida es escavar hasta los cimientos, hasta las más profundas galerías donde reencontraremos cosas, personas, experiencias, hechos cotidianos, lugares, deseos y sueños adormecidos. Vivencias y experiencias de recorridos de la vida que, despertadas por el acto de reflexión y valoración, son resignificadas o pueden fundamentar cambios de maneras de ser, actuar y vivir.

La historia contada en el corto metraje de animación *La Maison en Petits Cubes*, dirigida por Kunio Kato (2008), también nos hace realizar el proceso destacado por Benjamin (2013), o sea, la valoración de nuestra vida. En el cortometraje, el personaje principal, un anciano que vive en un área costera constantemente amenazada por el aumento del nivel del mar, tiene que reconstruir su casa, de vez en vez, hacia los pisos superiores. En estos cambios, un día deja caer su pipa favorita de agua, la cual se hunde a través de las puertas corredizas que conectan con los pisos sumergidos en el lecho marino. En la tentativa de rescatarla adquiere un escafandro y se sumerge al rescate de la pipa, sin saber que en el proceso al revisar la sala sumergida de su casa, se encontrará con deseos y lugares que están íntimamente ligados a su existencia y esencia en tanto ser humano.

Es así que durante la ejecución de esta empresa, él descubre que la búsqueda por la pipa perdida no es ahora lo más importante, en la medida que otros redescubrimientos y



reencuentros se vuelven más relevantes y reveladores, y que, de algún modo, resignifican su ser y su vivir. De acuerdo con Pineau y Le Grand (2012), construir la historia de vida es como realizar un tercer tiempo histórico, en la medida en que el sujeto articulará y reflexionará sobre vestigios, personas, cosas, fechas y lugares que constituyen su vida, llevándolo a una toma de conciencia (Finger, 2014), o sea, desencadenando su emancipación en tanto ser humano participante de la sociedad. En esa dirección, la reevaluación de los trayectos de vida han propiciado una auto-eco-reorganización, en la medida en que el individuo se vuelve autor de su propia vida, se constituye así en un proceso autopoiético (Pineau y Le Grand, 2012).

En esa perspectiva, Nóvoa (2014) señala que las historias de vida y el método (auto)biográfica, en la actualidad, se integran para la valorización y comprensión de los procesos formativos del individuo, a medida que permiten reflexionar sobre los trayectos de vida, o sea, como se da en el interior de cada persona y su formación, y cómo tal proceso influye en la aprehensión y en la acción delante de la realidad. De acuerdo con Finger (2014), el abordaje (auto)biográfico, al permitir reflexionar sobre el patrimonio vivencial, desencadena la toma de conciencia, y se constituye en un proceso emancipador, tanto para el individuo como para la sociedad. Finger (2014) destaca que, en la sociedad actual, la educación debería tener como objetivo central un proceso formativo en esa línea emancipatoria –toma de conciencia e intervención.

Así, una vez más se reitera la importancia del abordaje (auto)biográfico para que el sujeto tome en sus manos su vida y formación, a fin de afirma y/o elaborar su identidad. De acuerdo con Souza (2006), es preciso comprender y reflexionar sobre los aprendizajes y experiencias vividas, a fin de potencializarlas para la formación del individuo y de su actuación en el mundo.

Por consiguiente, Nóvoa (2014), resalta que el principio de abordaje (auto)biográfico concibe que la formación pertenece al sujeto que se forma, pues le permite elaborar reflexiones sobre su trayectoria de vida al tornarse actor principal de su proceso de formación, el cual es subjetivo y referenciado por su patrimonio vivencial, sale así de la condición de espectador pasivo, lugar concebido por la razón moderna. Es por ello que Josso (2014) advierte que la escuela y los profesores precisar valorizar una atención interior en relación con los procesos formativos del individuo, muchas veces negados por las instituciones educativas de la modernidad. Es preciso que tales instituciones

valoricen el patrimonio vivencial de los individuos, al comprender que tal proceso se da en una articulación entre heteroformación (acción de los otros), la ecoformación (la acción del medio) y la autoformación (acción del propio individuo sobre su yo).

De acuerdo con Nóvoa y Finger (2014), se observa que el abordaje (auto)biográfico tiene un carácter peculiar en relación con los otros métodos de investigación, en la medida que permite prestar atención y respeto especial a los modos como las personas se forman. Además de ello, por tener una visión holística del proceso de formación, lo que permite al investigador profundizar más en la investigación al reflexionar cómo la hetero, eco y la autoformación se articulan en la constitución del sujeto en su actuación en el mundo. En esta perspectiva, el abordaje (auto)biográfico se diferencia por advertir elementos que serían descartados y/o desconsiderados por otros métodos de investigación.

Souza (2006) señala que tal abordaje se vuelve adecuado y fértil en el campo educativo, en la medida que permite ampliar la reflexión y comprensión del mundo escolar de las prácticas docentes y discentes, a la vez que las de formación. Recalcamos con Souza (2006, 2014) que las pesquisas (auto)biográficas se han consolidado en el campo educativo brasileño, en la medida que tienen en la mira aprehender de distintas interacciones entre las experiencias, representaciones y significaciones del sujeto con su entorno para su formación.

Desde el punto de vista de Hernández (2012), el abordaje (auto)biográfico consigue explicitar las relaciones e interacciones de los sujetos con el medio donde viven, al destacar la relación intrínseca entre cultura, territorio e individuos para su formación, en la medida en que tales interacciones producen significaciones y referencias que actuarán en la presentación de sí, del otro y del mundo. Souza (2006) afirma que los estudios de este abordaje investigativo y formativo nos permite a nosotros, individuos, reflexionar cómo vivenciamos y experimentamos el mundo, a la vez cómo esto interfiere en nuestra aprehensión de la realidad.

A tal fin, destacamos en aquí la opción por la pesquisa (auto)biográfica, a través de la utilización de entrevistas narrativas y de cuestiones vinculadas al trabajo docente en contextos rurales, en la medida que la vivencia en ambientes rurales, los modos de percibir, ser y vivir, o sea, sus ruralidades, tienen influencias en la formación y desarrollo profesional docente. Pineau y Le Grand (2012) revelan que las narrativas



(auto)biográficas están vinculadas, al articularse con el espacio vivido, así como éste articula las narrativas, con lo que se demuestra la importancia del espacio (cultura y territorio) en la formación del sujeto.

Ferrarotti (2014) destaca que como somos una reapropiación singular del universo social y cultural que nos circunda, podemos, así, conocer y reflexionar sobre la realidad a partir de la singularidad y práctica de cada individuo. En eso, explicitamos la opción por las entrevistas narrativas como instrumento de recogida de datos para el análisis. Con el apoyo de Ferrarotti (2014), sabemos que las narrativas (auto)biográficas no son la vida, son un recuento de acontecimiento de ella, sino una acción donde el individuo presente de forma sintética sus experiencias y vivencias más importantes y que nos auxiliarán a reflexionar sobre su formación y práctica cotidiana y/o profesional.

De tal modo, comprendemos que este tipo de entrevista se configura como una técnica de investigación pertinente, al evitar una estructura rígida del tipo tradicional de entrevista, con ello se busca superar la clásica dicotomía preguntas-respuestas, al optar por un trabajo con ejes temáticos. Las entrevistas narrativas se constituyen como un material biográfico primario, toda vez que son informaciones recogidas directamente por el entrevistador-investigador (*face to face*) con los entrevistados (Ferrarotti, 2014). Por tanto, la entrevista narrativa es producida a partir de “palabras autorizadas”, donde el propio sujeto organiza y narra su experiencia bajo la forma de un inventario de lo vivido.

Por eso, las entrevistas narrativas, de acuerdo con Schütze (2013), nos permiten percibir el entrelazamiento y las inter-relaciones entre el sujeto, sus experiencias y su medio ambiente. Jovchelovitch y Bauer afirman que “las narrativas están siempre inscritas en el contexto socio-histórico. Una voz específica en una narrativa solamente puede ser comprendida en relación con un contexto más amplio” (2002, p. 110). De lo que se desprende que observamos la importancia de tal instrumento para las investigaciones cualitativas, especialmente en el campo educativo, donde se hace necesario comprender cómo los sujetos se forman y actúan, especialmente los docentes, pues son las experiencias, referencias y significaciones que subsidiarán sus prácticas pedagógicas.

Además, vale resaltar que en el trabajo con narrativas en una perspectiva hermenéutica, “no es el evento, en tanto transitorio, que queremos comprender, sino su significación” (Ricouer, 1976, p. 23). Por tanto, ocurre una especie de “transfiguración del sujeto por

el efecto de retorno, de la verdad que él conoce sobre sí mismo” (Foucault, 2011, p. 19), un trabajo del sujeto sobre sí mismo. Por lo tanto, al tomarse a sí mismo como objeto de reflexión el sujeto construye una identidad narrativa y elabora su visión del mundo y su(s) lugar(es) en el mundo. En fin, con el abordaje (auto)biográfico, subsidiado por las entrevistas narrativas, se propicia adentrarse en un campo subjetivo, donde el sujeto tiene un contacto mayor con su singularidad e interioridad, construyendo un “conocimiento de sí” (Souza, 2006), y reinventando formas de ser, vivir, enseñar y aprender.

10

### Trabajo docente: empoderamiento y “conocimiento de sí”

Es necesario salir de la isla para ver la isla.  
No nos vemos si no salimos de nosotros.  
(Saramago, 1998, p. 27)

El epígrafe de Saramago (1998), que integra *O conto da ilha desconhecida*, texto en el cual es narrada la búsqueda de un hombre por una isla que no consta en ningún mapa, una isla, de hecho desconocida nos lleva a la reflexión: ¿qué es lo que lleva a una persona a ir tras de lo que no se conoce? Es la pregunta que gira en torno del cuento. La historia nos lleva a reflexionar sobre la manera que lidiamos con lo desconocido y, Saramago, a través de ese cuento, hace una metáfora de la necesidad de que hagamos un viaje en dirección a nosotros mismos, de hecho, saliendo de nosotros para vernos.

Las narrativas<sup>4</sup> docentes, tal como aprehendemos en nuestras investigaciones, revelan historias singulares de profesores, manifestadas por las capacidades autopoieticas de tratar sobre la vida y narrar la profesión. El movimiento de tomar la palabra de sí sobre sí, permitió que las profesoras ejercitasen la mirada de retorno sobre sus trayectorias, reflexionaran sobre las experiencias vivenciadas en el ámbito de la vida, de la formación y de la profesión. A través de la aproximación, por medio de narrativas, con los

---

<sup>4</sup> Los principios epistemológicos y metodológicos del abordaje (auto)biográfico, en la vertiente de las narrativas docentes, tal como hemos utilizado en el espacio de GRAFHO, nos ha permitido aprender y discutir cuestiones sobre las dimensiones de la vida, de los trayectos formativos, de las condiciones de trabajo docentes, de la cotidianidad escolar, además de tensionar aspectos, del punto de vista de la historia de la profesión, de las memorias sobre la escuela y de la vida de los profesores, tensionado elementos básicos en el análisis de las narrativas.

profesores y sus maneras de ver y lidiar cotidianamente con el actual funcionamiento de la organización de su trabajo pedagógico en escuelas rurales, buscamos comprender cómo estas atribuyen sentidos a sus prácticas docentes, articulándolas a la realidad de los territorios rurales en las que están inscritas, que nos lleva a contemplar las aspiraciones de los sujetos involucrados y las especificidades de esos espacios.

En la investigación *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais*, la elección por las narrativas docentes se explica por su forma peculiar de intercambio que constituye todo proceso de investigación, a la vez como por las posibilidades de análisis que las mismas ofrecen en/para la comprensión de las trayectorias de formación-profesión de las profesoras y sus implicaciones en la cotidianidad de enseñar y aprender Geografía en espacios rurales. En la construcción de sus narrativas, las profesoras van buscando en sus historias y trayectorias “maneras de ser y estar en la profesión” (Nóvoa, 2000, p. 28).

La enunciación de la voz (auto)biográfica, posibilitada por el uso de las entrevistas narrativas, corre a través del sentido de que sólo el sujeto puede hablar de sí, nadie más puede dar testimonio de su identidad, a no ser que sea él mismo. Con la técnica de la entrevista narrativa “cada yo tiene un lugar de enunciación único, en que ‘da testimonio’ de su identidad” (Arfuch, 2010, p. 130) de su vida, de su profesión de las trayectorias recorridas. Por lo tanto, las narrativas de las profesoras se constituyen como el principal instrumento de recogida de información y de comprensión de la realidad investigada, es un reflejo de la manera como cada una de las profesoras comprende sus procesos de construcción profesional, sus recorridos y trayectorias, a partir de sus experiencias vivenciadas en el contexto de las escuelas rurales.

En tal perspectiva, las voces de las profesoras procuradas por las entrevistas narrativas, validan la importancia de ese dispositivo, como se indica en los extractos narrativos que se señalan a continuación:

esa entrevista fue importante porque ella me hace volver al inicio, volver a mi pasado con lo que estoy viviendo hoy. Entonces, ella me hace reflexionar, pensar el modo de ver la realidad, pensar sobre mí y sobre mi trabajo (Profesora Loudinha, entrevista narrativa, 2014<sup>5</sup>)

---

<sup>5</sup> En esta investigación los nombres de las profesoras colaboradoras fueron mantenidos, conforme autorizan en carta de sesión y termino de consentimiento libre.

la entrevista ella mueve... ¡Dios mío! Creo que la gente no consigue ni organizar bien las emociones que la gente está sintiendo, porque usted consigue pensar desde el día en que usted nació hasta hoy, aquello que yo me constituí. Entonces, hablar de mí me hace reflexionar también sobre aquello que yo no coloqué, o aquello que yo preciso ser. Pocas veces como profesor la gente tiene a alguien con una grabadora dejando que la gente hable de aquello que la gente piensa, pocas veces la gente tiene ese momento y eso es muy bueno, porque cuando yo hablo de mí, yo puedo reflexionar sobre aquello que yo soy y aquello que quiero ser [...] Creo que los profesores precisan de esos momentos, de hablar más de sí, pensar sobre su formación. Entonces, todo lo que yo estoy diciendo aquí, yo estoy diciendo y pensando: ¿cómo es que va a ser mi clase mañana? No puede ser diferente de lo que yo creo que es, tiene que ser mejor, a partir de lo que yo dije en lo que creo, yo no puedo llegar mañana y hacer una clase cualquiera. [...] Creo que la gente precisa a cada año de una entrevista, alguien para escuchar a la gente para hablar de esas mismas cuestiones que envuelven a la vida, que envuelven a la escuela, que envuelven a la profesión, que envuelven a la formación de la gente (Profesora Marta, Entrevista narrativa, 2012).

Para mí, fue bueno porque fueron experiencias que puede hasta servir para otras personas que tuvieran acceso a esa entrevistas [...] Para mi buen bueno, porque hable de cosas que marcaron y que hoy yo veo como experiencia [...] a veces, la gente pasa a ser un espejo [...] En verdad, yo gusto de hablar, también porque son experiencias únicas, porque sé que no voy a vivir más, ciertamente, voy a tener solamente que añadir, pero aquellas van a quedar marcas por todo el tiempo, toda una vida, y yo gusto de recordar porque me deja más fuerte (Profesora Kaína, Entrevista narrativa, 2012)

Mira, yo gusté de la entrevista, yo acabé hablando mucho, porque yo acabé recordando cosas, vivencias, datos y hasta personas que hicieron parte de mi vida, que están adormecidas aquí en la memoria, y recordando la gente aprende, la gente vive y comienza a evaluar todo de nuevo, pensando en lo que fuimos, en lo que nos tornamos y en lo que podemos ser, a través de los recuerdos/apropiación de nuestra historia (Profesora Miriam, Entrevista narrativa, 2012)

De acuerdo con los relatos de las profesoras, las entrevistas funcionaron como una posibilidad de rememorar la experiencia vivida y de acceder a la historicidad de los aprendizajes construidos, constituyéndose como un dispositivo heurístico y autopoietico, en el cual el sujeto narra y teoriza su propia experiencia. En esta perspectiva la narrativa tejida/contada por cada profesora es marcada por una narrativa viva atravesada también por un tiempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significaciones de vida, reveladas o no, en el orden del habla.

Las narrativas de las profesoras turnadas por las entrevistas validan la importancia de este instrumento de recolección de datos, especialmente en lo que se refiere a la reflexión biográfica, empoderamiento y al “conocimiento de sí” (Souza, 2006) que la narrativa posibilita. La narrativa es, por lo tanto, producida a partir de “palabras

autorizadas” y posibilita al propio sujeto organizar y narrar su experiencia, bajo la forma de un inventario de lo vivido. El sujeto, al tomar a sí mismo como objeto de reflexión, construye una identidad narrativa y elabora su visión del mundo y su(s) lugar(es) en el mundo, como ocurrió con las profesoras de esta investigación.

De este modo, al movilizar recursos interpretativos sobre lo vivido, el sujeto opera con un fenómeno figurativo de perspectiva hermenéutica. Por tanto, se trata de, a través de aportes teóricos argumentativos “explorar la capacidad de explicación y de abstracción del informante como especialista y teórico de su yo” (Schütz, 2013, p. 212). Así, el rigor que atraviesa el análisis de las narrativas (auto)biográficas se inscribe en la preocupación de explicar las informaciones y significaciones pertinentes en ella contenida (Bertaux, 2010) y de comprender la hermenéutica de sí, elaborada por el sujeto que narra sus experiencias.

De esta manera, las entrevistas revelan que la profesión docente se construye en el piso de la escuela, en el terreno dialógico de la socialización de sus historias y de la experiencia vivenciada en espacios rurales como podemos observar en la narrativa siguiente:

Fue la convivencia con mis alumnos en el día a día, en la sala de aula, no fue el Magisterio, no, fue en el día a día que me hice la profesora que soy (Profesora Maria de Lourdes, Entrevista narrativa, 2012).

Yo aprecio mucho los aprendizajes construidos en la universidad, pero valorizo aún más los aprendizajes que tuvieron origen en mí experiencia directa con los alumnos y con la realidad (Profesora Mirian, Entrevista narrativa, 2012)

[...] la localidad, la vivencia en la escuela, fueron siempre espacios en que yo aprendí mucho [...] Fue entonces, la forma de ver a mi alumno y aquella comunidad que hicieron ser la profesora que soy (Profesora Marta, Entrevista narrativa, 2012)

La convivencia, el día a día, con ellos me fue ayudando a organizar mi trabajo en al escuela (Profesora Eliciana, Entrevista narrativa, 2012)

Al narrar los significados de sus contextos de formación y de prácticas docentes, las profesoras testifican que los saberes adquiridos en el devenir de la profesión se tornan importantes en la constitución de sus identidades docentes. Las percepciones construidas sobre la relevancia de la formación inicial en la contribución de ser profesora, aunque hayan sido destacadas por las profesoras, se vuelven más una de las opciones de los espacios formativos que las componen. Incorporada a la formación, se

encuentran la comunidad donde la escuela está inscrita, la escuela y las prácticas en la sala de aula, que se develan como espacios oportunos de construcción de identidad docente y de producción de la profesión.

De este modo, las narrativas de las profesoras y las concepciones de Nóvoa (2000) proporcionan relevancia a los “saberes de la experiencia”, los cuales son acumulados a lo largo de trayectorias profesionales, legitimando así, el espacio de prácticas y de su reflexividad como productor de la profesionalidad docente. Buena parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del profesor y sobre enseñar proviene de sus propias historias de vida, de sus relaciones con los profesores que tuvieron a lo largo de sus trayectorias de formación. Por tanto, las profesoras que integran nuestros estudios, al hablar de sí y de sus trayectorias, son autoras de sus historias, se empoderan y construyen “conocimiento de sí”.

En la perspectiva de las profesoras que narran sobre sus trayectorias de vida-formación e historias de lectura en la investigación *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas* se aprende, a través de sus relatos, que las profesoras son impulsadas a ser lectoras, casi siempre, por la postura de los padres, aun cuando ellos mal supiesen leer:

[...] antes de ir para la escuela, mi madre, ella era así, tenía poco conocimiento, pero el poco conocimiento que ella tenía, ella pasaba, ella era alfabetizada, sabía leer y escribir y ahí ella me enseñaba, ella compró una cartilla para mí, ellas llamaban un ABC, era una cosa muy graciosa que ella deletreaba: es-cue-la... de la misma manera como ella aprendió ella me intentaba enseñar [...] (Profesor Léo, Entrevista narrativa, 2015<sup>6</sup>)

[...] tengo mis padres que son semianalfabetos como grandes responsables por mi formación lectora, por el incentivo de ellos, cuando yo veía a mi madre leyendo poquísimas palabras, y cuando la gente le pedía a ella leer frases y ella sentía muchas dificultades, yo veía ese cuadro y quería cambiar, mis padres mal sabían leer y yo no quería aquello para mi vida (Profesora Bruna, Entrevista narrativa, 2015)

En verdad, mi padre era semianalfabeto, él era lector, a la manera de él, sin embargo, así él mal escribía... no conseguía escribir... eran pocas las palabras, escribía a la manera de él, faltaban letras y así... pero siempre tuve un interés para eso de la lectura, de comprar revistas para que la gente lea, para incentivar, él compraba muchas revistas para nosotros (Profesora Filipa, Entrevista Narrativa, 2015)

---

<sup>6</sup> Cabe señalar que los nombres utilizadas en la investigación referida son ficticios, por cuenta del compromiso ético de no identificación del entrevistado, han sido escogidos por los propios colaboradores.



En estos extractos, se observa la memoria de las profesoras acerca de sus recorridos iniciales de lectura y el reconocimiento de sus padres sobre la importancia de la lectura, lo que promueve una resignificación de algunas de sus concepciones, al llevarlas a ratificar el entendimiento de la lectura como condición esencial de transformación/ascenso social. Esos recuerdos tienen implicaciones en la forma como estas docentes se constituyeron en tanto lectoras, y durante la rememoración, traen una mayor conciencia sobre el papel que ellas tienen como mediadoras de la lectura en la vida de sus alumnos e hijos.

En la pesquisa sobre las trayectorias de vida y de lectura, se observa que, como consecuencia de las experiencias de rememoración, las docentes reflexionan sobre la actuación de hoy como docentes responsables por la mediación y formación de lectores. Es importante remarcar que, al tratarse especialmente de las escuelas rurales, las investigaciones en torno al acto de leer asumen relevancia, ya que la lectura ha sido desvinculada de las raíces identitarias de los sujetos<sup>7</sup>, lo que nos implica en el entendimiento que esta actividad, cuando es realizada en forma crítica, tiene implicaciones con la construcción de propuestas que rompan con la lógica urbanocéntrica y que sean representativas de las singularidades de quien vive y trabaja en áreas rurales.

De acuerdo con Moraes (2001):

Cuando cuenta su historia, el sujeto narra su recorrida de vida y pasa a retomar algunos sentidos dados a lo largo de esa trayectoria, pero no solo eso pasa también a redefinirlos, reorientarlos y, principalmente, a construir nuevos sentidos para esa historia. La narrativa no es un simple narrar de acontecimientos; ella permite una toma reflexiva, identificando hechos que fueron, realmente, constitutivos de la propia formación. Compartir historias de vida permite a quien cuenta su historia reflexionar y evaluar un recorrido comprendiendo su sentido, al entender esos matices de ese camino recorrido y reaprendiendo con el (Moraes, 2001, p. 183)

En este narrar reflexivo, se percibe que las profesoras colaboradoras comienzan a trascender las concepciones e ideas que las prenden a las representaciones usuales sobre lo que es ser un buen lector o que son los buenos libros, fungiendo una visión hegemónica elitista que no considera algunas prácticas de lectura vivenciadas fuera de

---

<sup>7</sup> Al hablar de la lectura desvinculada de las raíces identitarias de los sujetos, sobresale el carácter predominantemente urbanocéntrico de las actividades propuestas por los materiales didácticos que privilegian textos y temáticas que muchas veces no forman parte de la vida cotidiana de los alumnos.

los ámbitos intelectuales y que toman a los clásicos, las obras canónicas, como “la literatura” (Ribeiro y Souza, 2013), comenzando a valorizar su profesión y las posibilidades que ella suscita.

Mi sueño siempre fue ser profesor, ¡yo siempre soñé en ser profesor! La vida que no tenía me ha dado aún la oportunidad [...] (Léo, Entrevista narrativa, 2015)

Yo creo que cuando la gente está en esa área, que es área de educación, es la cuestión de estar buscando, creo que eso hace parte de la vida del profesor, ¿no lo es? Y yo creo también que tiene una ligazón con una cuestión de infancia también, *recordando ahora*, yo creo que usted ya viene de una historia familiar, así de valorizar la lectura... y ahí cuando usted está en la sala de aula usted busca más (Filipa, Entrevista narrativa, 2015, subrayado nuestro)

16

Los recuerdos evocados suscitan una discusión sobre cómo las marcas de la infancia y del recorrido formativo van emergiendo en la actuación diaria del salón de clases, lo que nos lleva a indagar acerca de la formación lectora del profesor en una articulación entre formarse como lector y formar lectores. Se reconoce cuanto la reflexión proporcionada por las narrativas (auto)biográficas se configuró en este estudio como un proceso altamente (auto)formativo, ya que el pensar sobre la docencia y la actuación como formadores de lectores permitió un encuentro con los recorridos formativos y la reconstrucción, en la profesoras sujetos de la investigación, de las experiencias y prácticas lectoras

[...] la gente tiene que reinventarse como profesor, la gente tiene que permanecer todo el día, es eso aquí que mandaron hacer, pero yo puedo, a partir de eso aquí, colocar más cosas, hacer diferente. El libro mismo es un recurso que la gente no puede abrir, porque ellos no tienen otro, ellos no tienen cómo investigar, la gente no tiene... yo no tengo cómo, por ejemplo, decir así: a partir de hoy yo voy a elaborar una actividad diferente, mandar fotocopiar, no tengo, podría hacer eso, pero eso iría a ser excluido en la secretaria de educación... hasta porque la gente tiene una cuota de copias (Léo, Entrevista narrativa, 2015)

Yo estoy fascinada por la lectura... y yo espero así que podamos realmente despertar lectores, que tenga gusto, deseo, placer por la lectura [...] la gente no tiene un libro didáctico coherente para que la gente predica, no tiene. Entonces, yo creo que *el ideal sería nosotros hacernos de nuestro propio libro didáctico, con nuestros deseos y necesidades*, yo creo en eso y potenciar. Amargosa tiene para hacer eso (Bruno, Entrevista narrativa, 2015, subrayado nuestro)

Al narrar los recorridos de formación lectora, las profesoras van reflexionando como se muestra en el tramos subrayados en el fragmento de arriba, sobre elementos de lectura ligadas a los momentos vividos ayer y hoy y aún se proyectan en el futuro, ratificando lo que Certeau (1994) nos muestra al decir que la memoria no es una sobreposición de

acontecimientos en una yuxtaposición de espacios/tiempos estáticos. Ella no se limita al pasado, por el contrario, ella se mueve en una pluralidad de tiempos y espacios, no como una simple rememoración o las visitas a los recuerdos del ayer: pero, sobretodo, como producción de sentido de hoy y proyección del mañana a partir de las experiencias vividas.

### **Consideraciones finales**

Este artículo se inscribe en un aspecto relevante del trabajo docente al tensionar cuánto las investigaciones (auto)biográficas han sido potencializadoras, para los docentes de áreas rurales, como forma de (auto)conocimiento y empoderamiento. En notas conclusivas, evidenciamos en este contexto la necesidad de que las investigaciones sobre formación y actuación docente en contextos rurales puedan romper silencios y fronteras geográficas, sociales y culturales, en el sentido de valorizar las particularidades de la docencia en escuelas rurales y las experiencias docentes y, al mismo tiempo, promover en los profesores colaboradores de las investigaciones formas de producir conocimiento sobre sí, sobre su profesión y sus prácticas.

Aprendemos que las investigaciones con narrativas docentes ha implicado un (re)colocar al sujeto delante sus experiencias, delimitadas a partir del recorte significativo de lo que cada uno vive y experimentó en su trayectoria de *vida-formación-profesión*. Al hablar de sí, como una forma de evocación de la memoria, de las recorridos y trayectorias, la voz de cada docente es tomada también como “acción heurística, constitutiva del descubrimiento de lo que sabe sobre sí” (Passeggi, 2008, p. 56). De ese modo, las narrativas permiten a los profesores pensar y apropiarse de las experiencias formativas y profesionales que atraviesan sus vidas y sus trayectorias de formación-profesión, “resignificando conocimientos y aprendizajes experienciales” (Souza, 2008, p. 130). En ese sentido, el movimiento de rememorar recuerdos y experiencias, por parte de las profesoras, se reveló como una posibilidad de “conocimiento de sí”, de resignificación de vivencias cotidianas y de empoderamiento docente.

### **Referencias bibliográficas**

- Arfuch, L. (2010). *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Barros, M. (1996). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Benjamin, W. (2013). *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, B. (2004). Diretrizes de uma caminhada. En Arroyo, M., Caldart, R., Molina, M. *Por uma educação do campo*. (pp.133-145). Petrópolis: Vozes.
- Ferrarotti, F. (2014). *Sobre a autonomia do método biográfico*. En Nóvoa, A, Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN.
- Finger, M. (2014). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. En Nóvoa, A. Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 111- 119). Natal: EDUFRN.
- Foucault, M. (2011). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hernández, R. M. (2012). Los tiempos y espacios en el campo: factores sustantivos para las trayectos profesionales de docentes. En Souza, E. (org.). *Educación e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. (pp. 51-68). Salvador: EDUFBA.
- Josso, M. (2014). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. En Nóvoa, A., Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 57-76). Natal: EDUFRN.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. En Bauer, M. W. Gaskell, G. (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Petrópolis/RJ: Vozes.
- La maison en petits cubes. Direção e roteiro de kunio kato. Música de Kunio Kato [curta-metragem de animação]. Japão, 2008, 12 min, colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=50-fwcxvhay>. acesso em: 25 mai 2016.

- Moraes, A. (2011). Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. En Silva, L. (org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas-São Paulo: Komedi-Arte escrita.
- Moreira, R. (org.). (2005). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nóvoa, A (2014). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. En Nóvoa, A. Finger, M (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 143-175). Natal/RN: EDUFRN.
- Nóvoa, A (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. (pp. 11-30). 2ª Ed. Lisboa: Porto Editora.
- Passeggi, M. C. Barbosa, M. (orgs.) (2008). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal/RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus.
- Pineau, G., Le Grand, J.L. (2012). *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN.
- Ribeiro N., Souza, E. (2013). (Auto)biografias y prácticas culturales de lectura: gritos, resistências y escutas das escolas rurais. *Revista Leitura: teoria & prática*– v.31, nº 61, 97-111, disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/197/132>. acesso em 17/11/2014.
- Ricouer, P. (1976). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Saramago, J. (1998). *O conto da ilha desconhecida*. 11ª reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras.
- Schütze, F. (2013). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. in: Weller, W. Pfaf, N. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. (pp. 210-222). Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Souza, E. (coord.) et al (2013). *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem-salvador*: Uneb; Fapesb, 2013. [projeto apresentado à Fapesb no âmbito do edital 028/2012].
- Souza, E. (2008). (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum identidades*. Ano 2, v.4, jul-dez, 37-50.

- Souza, E. (2012). A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. En Souza, E. (org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. (pp. 17-28). Salvador: EDUFBA.
- Souza, E. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. En *Educação*, Santa Maria. v.39, n.1. p.39-50, jan/abr 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. acesso em: 14 de abril de 2015.
- Souza, E. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A–Salvador: UNEB.
- Souza, E. (2011). Territórios das escritas do eu: pensar a profissão–narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 213-220.
- Wanderley M., Baudel, A. (2000). Emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos – sociedade e agricultura*, n. 15, 87-146.