



Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca¹

A VISCERAL PEDAGOGY: CARING AND EMOTIONAL WORK EXPERIENCES OF TEACHERS IN THE RIO DE JANEIRO'S PERIPHERY

UMA PEDAGOGIA VISCERAL: EXPERIÊNCIAS DE CUIDADO E TRABALHO EMOCIONAL DE PROFESSORAS NA PERIFERIA CARIOCA

Alanis Bello Ramírez

Alanis Bello Ramírez²

² Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de São Paulo, Brasil. Socióloga, Magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9956-4364>; correo electrónico: alanisbr@usp.br

Citar artículo como:

Citar artículo como: Bello, A. (2020, Julio-Diciembre). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 49-62. //doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.233>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo de investigación analiza las experiencias vividas por profesoras negras, trabajadoras de escuelas afectadas por la violencia armada en las periferias de la ciudad de Río de Janeiro, empleando para ello una metodología feminista de los conocimientos situados. Desde este punto de vista, se da cuenta de una cotidianidad escolar marcada por tiroteos, marginación y exposición a la muerte de los agentes escolares; en tal contexto, se emplea la noción de “pedagogía visceral” para evidenciar cómo, por medio del cuidado y el trabajo emocional, las docentes configuran espacios para la supervivencia, la atención de daños emocionales y la afirmación de la vida, en medio de una realidad configurada por lógicas de dominación de género, raza y clase.

Palabras clave: Cuidado, profesoras, trabajo emocional, violencia armada, favelas, escuelas.

Abstract

In this research article, we analyze the experiences of working black teachers in schools affected by armed violence in the peripheries of the city of Rio de Janeiro, from a methodological feminist perspective of situated knowledges. Through this point of view, we account for a school routine marked by shootings, marginalization and exposure to the death of school agents. In this context we appropriate the notion of “visceral pedagogy” to show how through care and emotional work, teachers configure spaces for survival, attention to emotional damage and the affirmation of life in the midst of a reality configured by logics of gender, race and class domination.

Keywords: Care, teachers, emotional work, armed violence, favelas, schools.

Resumo

Neste artigo de investigação analiso as experiências de professoras negras, trabalhadoras em escolas prejudicadas pela violência armada nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma metodologia feminista dos conhecimentos situados. Por meio deste ponto de vista, dá-se conta de um cotidiano escolar marcado por tiroteios, marginalização e exposição à morte dos agentes escolares. Em tal contexto apropriamos a noção de “pedagogia visceral” para trazer à tona como por meio do cuidado e do trabalho emocional, as docentes configuram espaços para a sobrevivência, a atenção dos danos emocionais e a afirmação da vida no meio de uma realidade configurada por lógicas de dominação de gênero, de raça e de classe.

Palavras-chave: Cuidado, professoras, trabalho emocional, violência armada, favelas, escolas.

¹ El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa de Estudiantes, Convênio de Pós-Graduação– PEC-PG, de la agencia CAPES, Brasil.

Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar alrededor de la experiencia de profesoras que trabajan en escuelas afectadas por dinámicas de violencia armada en la periferia urbana de Río de Janeiro, Brasil. Desde los años 90, las periferias cariocas se convirtieron en un escenario bélico, allí el Estado desplegó un conjunto de técnicas de represión policial para combatir un fenómeno creciente de crímenes violentos que involucró facciones criminales, grupos paramilitares (milicias) y narcotráfico. En este terreno de disputas los habitantes de las favelas han sufrido los impactos de una política de seguridad autoritaria, pautada por la estigmatización, la militarización y la muerte (Farias, 2007; Oliveira, 2014).

En el campo de la investigación educativa se ha puesto en evidencia que dicho conflicto perjudica dramáticamente la prestación del servicio educativo, pues ha llevado al cierre constante de las escuelas, la interrupción de los procesos formativos y la violación del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes de los sectores sociales más vulnerables (Muniz, 2019; Plataforma Dhesca, 2008).

Este escenario violento regido por lógicas de exclusión, pobreza y marginalidad, ha generado nuevos retos para el ejercicio de la docencia; desafíos vinculados a la práctica de enseñar en un contexto

de rutinización de tiroteos, violación de derechos y ruptura de lazos comunitarios (Cavalcanti, 2008). Alrededor de estas escuelas, maestros y maestras han debido lidiar con la intensificación de una “violencia homicida” que ha tornado a los jóvenes y a las *crianças*³ negras en sus principales víctimas (Sorj, 2016, p. 257).

Ante dicho panorama, es necesario reflexionar sobre los desafíos enfrentados por la profesión docente desde la perspectiva del cuidado, presente en las pedagogías feministas (Hooks, 2010; Molinier, 2018; Pérez, 2014). Así, aquí el trabajo se concentra en el análisis de las narrativas de cuidado de tres profesoras de Educación Fundamental⁴, inclinándose por identificar sus condiciones de trabajo y la gestión emocional que realizan para sobrellevar los daños producidos por la violencia armada sobre la comunidad escolar.

De esta manera, se probará que, en medio de la violencia armada, las profesoras despliegan prácticas emocionales que contribuyen a la sobrevivencia de la comunidad escolar mientras, al tiempo, producen un conocimiento pedagógico fruto de sus experiencias como trabajadoras marginadas dentro de las matrices interseccionales de dominación de género, raza y clase. Este tipo de conocimiento ha sido llamado por las propias profesoras como “pedagogía visceral”, refiriéndose a un trabajo que implica conexiones afectivas con los estudiantes

³ En este artículo se mantiene el término portugués “*crianças*” para designar a niños y niñas, tomando en cuenta que se trata de una categoría vernácula que se refiere a la infancia sin hacer distinciones de sexo/género.

⁴ La estructura del sistema escolar brasileiro comprende la Educación Infantil, Educación Fundamental I (de 1ª a 5ª, serie para alumnos entre los 6 y 11 años); Educación Fundamental II (6ª a 9ª series, 11-15 años) y “Ensino Médio” o Secundaria, con una duración de tres cursos y estudiantes con edades entre los 15 y 18 años.

por medio de la escucha, la empatía y la proximidad corporal, y una producción didáctica orientada al atendimento de los daños emocionales causados por la violencia.

Los testimonios de las profesoras entrevistadas permiten observar que su trabajo cotidiano contribuye, de algún modo, a mitigar el impacto de la violencia armada. Ellas cubren la ausencia de las políticas sociales del Estado en las favelas⁵, por medio de un trabajo de cuidado feminizado, invisibilizado y no remunerado, que pone en evidencia las actuales condiciones de desvalorización de la profesión docente.

Cuidado y pedagogías feministas: una metodología situada

Abrazar una perspectiva del cuidado también involucra una postura metodológica. En el campo de las pedagogías feministas, se resalta la importancia de emprender ejercicios investigativos que reconozcan la construcción situada del conocimiento y la experiencia carnal, cotidiana y biográfica de los agentes involucrados en los procesos educativos (Haraway, 1991). Esto significa cuestionar las dimensiones universalistas y androcéntricas del conocimiento occidental

y trasladar el foco de atención a la experiencia personal y colectiva. Se trata de una “apuesta metodológica que rescata el valor epistemológico de estas reflexiones personales, íntimas, hechas desde los márgenes, como un insumo central en la comprensión del poder que trama los actos educativos” (Pérez, 2014, p. 61).

La producción de conocimiento tejida durante este trabajo en las escuelas de las favelas, pasó por las coordenadas de la propia posición de quien escribe el presente texto, en tanto persona no binaria⁶, dedicada a la enseñanza y extranjera en Brasil, que buscó establecer diálogos a través de las fronteras para comprender, desde una postura feminista, la forma en que la guerra afecta la educación en nuestras periferias latinoamericanas.

El ejercicio investigativo pasó por reconocer mi propio lugar de enunciación y por una constante reflexión crítica sobre los privilegios que me son inherentes como persona leída, “blanca”, en un contexto marcado por la jerarquización racial. Con ello en mente, se hizo cada vez más fuerte el interés por desmontar –cotidianamente– aquel “hábitus” de la ciencia patriarcal y colonial que vanagloria la distancia, el objetivismo y el papel tosco del testigo modesto (Haraway, 1991). Mi práctica investigativa implicó un marcado interés por

⁵ Durante el trabajo de campo fue posible identificar que el término “favela” es despectivo y puede ser utilizado para humillar y marcar una distancia de clase y raza. Así, aquí se utiliza “favela” con mucho cuidado, por lo cual es importante destacar que los habitantes de dichos territorios han re-significado la palabra, empleándola para dar cuenta de la “dignidad, resistencia, crítica y lucha de los que se identifican como periféricos” (Da Cunha y Feltran, 2015, p. 11).

⁶ Asumo mi identidad sexual y de género desde los márgenes del binarismo sexual, lo que significa encarnar un cuerpo que abraza la masculinidad y la feminidad para no quedarse fijo en ninguno de estos polos. Desde esa perspectiva, ser no binaria implica una posición crítica sobre las formas heterocentradas de ser, conocer y existir.

producir conocimiento responsable, comprometido con las luchas de quienes enseñan en las periferias cariocas; por así decirlo, busqué pensar con las profesoras y no sobre ellas.

Las pedagogías feministas cuestionan las jerarquías establecidas en la práctica educativa que dan prioridad al conocimiento formal, racional y objetivo, en desmedro de otras formas que se configuran desde el dominio de la experiencia, el cuerpo y las emociones. Aquí cobra importancia una perspectiva del cuidado en la educación, pues permite entenderla desde una óptica no instrumental ni reducida a un trabajo cognitivo, sino como una labor sostenida por intensas tramas de relaciones afectivas, la cual involucra conflictos, posturas, gestos, lenguajes y formas de ver el mundo, que configuran el habitar cotidiano de la experiencia escolar (Larrosa, 2019).

Así, hay un interés por comprender la práctica pedagógica en su devenir concreto y material de la vida cotidiana, y por reconocer las distintas desigualdades imbricadas, de género, raza, clase y edad, que estructuran las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Esta perspectiva de análisis interseccional ha significado advertir que las experiencias al margen, o en las fronteras, también tienen un potencial epistemológico para deconstruir relaciones de poder, generar otros modos de conocimiento, resistir e incluso sanar las heridas producidas por la dominación (Anzaldúa, 2017; Hooks, 2010).

Para las pedagogías feministas el cuidado comprende un trabajo y una ética relacional que implican el despliegue de sentimientos, pero también de actividades materiales que buscan

ofrecer respuestas concretas a las necesidades educativas de los estudiantes. El cuidado involucra el mantenimiento de la vida y un sentido de responsabilidad, de agencia por la búsqueda de bienestar (Kergoat, 2016). A diferencia de otros enfoques, que entienden las emociones, para contextos escolares en zonas de conflicto, como una relación entre “política y territorio” (Peña, 2017, p. 56), aquí se parte de comprender esta dimensión como un “trabajo emocional”, lo cual significa reconocer los esfuerzos corporales, cognitivos y expresivos de quienes enseñan, realizados durante la gestión de sus propias emociones, mientras buscan producir en sus estudiantes determinados estados emocionales, conforme a las normas que rigen un contexto social (Hochschild, 1979).

El trabajo emocional permite captar la vida cotidiana de las escuelas marcadas por la violencia y los conflictos armados, en la medida en que pone el acento sobre la experiencia docente, las relaciones de poder que atraviesan el contexto escolar y la forma en que la gestión emocional es capaz de producir “conexiones afectivas” para resistir, desde las aulas, las dominaciones interrelacionadas de género, raza y clase (Zembylas, 2007, p. 305).

A partir de esta postura epistémica y metodológica, a continuación se presenta un análisis del trabajo de campo realizado en Río de Janeiro durante el segundo semestre de 2019, en el marco de la tesis de doctorado titulada *En el corazón de la guerra: memorias y prácticas de cuidado de profesoras en contextos de violencia armada*; que analiza la ética y el trabajo del cuidado realizado por profesoras de educación básica en zonas de conflicto armado en Colombia y Brasil⁷.

Para esta fase se realizaron 8 entrevistas a profundidad con profesoras de escuelas públicas ubicadas en favelas de la zona norte de Río de Janeiro⁸; además, se llevaron a cabo visitas *in situ* a dos escuelas y un registro etnográfico de la cotidianidad escolar. Igualmente, se realizó un taller sobre “pedagogías para la paz” con profesores de la favela de Maré y, finalmente, fue posible participar de dos foros que trataron el nexo entre escuela y favela⁹, coordinados por el Departamento de Educación de la Universidad Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); los espacios del taller y de los foros facilitaron establecer contacto con las profesoras que luego serían entrevistadas para la investigación.

El presente artículo destaca la experiencia de tres profesoras que se autodenominan negras y pardas¹⁰, docentes de escuelas públicas municipales ubicadas en las favelas del norte de Río de Janeiro y con trayectorias laborales que comprenden entre 10 y 22 años de trabajo. Es importante mencionar que viven en estas favelas y pertenecen a la clase social designada como baja-media, lo cual les aproxima a la experiencia de clase vivida por sus alumnos. En este sentido, reconocer la posición múltiple de las maestras dentro las matrices de dominación de

género, raza y clase, opera como herramienta útil para cuestionar las desigualdades entrecruzadas que estructuran la profesión docente.

La primera parte expone las condiciones de trabajo de las profesoras en el contexto de las escuelas impactadas por la violencia armada, para luego abordar las prácticas de cuidado en el contexto escolar que, de cierta forma, desafían a la muerte y crean condiciones en la cotidianidad para atender los dolores y sufrimientos de los estudiantes. Se presentará la noción de “pedagogía visceral” para dar cuenta de la manera en que las profesoras negras establecen relaciones de cuidado, afectividad y compromiso emocional, potenciando la vida por medio de gestos como la protección y la empatía; finalmente, se ofrecerán algunas conclusiones.

Profesoras en medio del fuego cruzado: condiciones laborales

Una de las mayores preocupaciones de las profesoras entrevistadas es el incremento en el intercambio de disparos y las operaciones policiales alrededor de los colegios. Bruna, de 35 años, es profesora

⁷ La tesis se encuentra en proceso de elaboración y hace parte del área de investigación “Educación y ciencias sociales: desigualdades y diferencias”, del Doctorado en Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil.

⁸ La zona norte de Río de Janeiro se caracteriza por la alta presencia de favelas, territorios con bajo Índice de Desarrollo Humano y exclusión en el acceso a servicios públicos, a la vivienda digna y a educación de calidad. Algunos de los complejos de favelas más grandes en la zona norte son Maré, Pavuna, Penha y Chapadão, que desde los años 90 han sufrido más intensamente los procesos de intervención de la policía militar.

⁹ Los seminarios fueron coordinados por el Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC) de la UERJ.

¹⁰ Como ha señalado insistentemente el feminismo negro brasileño, las mujeres negras y pardas ocupan una posición social subordinada por dominaciones entrelazadas de raza y género, sus voces han sido ignoradas, cuando no silenciadas. La categoría de mujer negra emerge en este artículo como un “lugar de enunciación” que reconoce las discriminaciones estructurales, la potencia de la voz y la agencia de las mujeres negras en sus trayectorias docentes (Ribeiro, 2017, p. 27).

de Educación Fundamental II en una institución pública localizada en el Complexo da Penha; desde su experiencia relató que en 2018 su escuela, así como otras de la región, fue obligada a interrumpir actividades porque la policía había ingresado de manera arbitraria en las instalaciones.

[...] en 2018 tuvimos la interrupción de una semana continua de clases, en el Complexo da Penha, exactamente porque tuvimos dos escuelas que fueron tomadas por las fuerzas policiales. Ellos entraron, acamparon y la dirección de la escuela dijo: “¿Cómo es que voy a abrir la escuela con un policía dentro de la escuela?”; de veras que acamparon y se quedaron una semana dentro del patio de la escuela. En dos escuelas sucedió eso (Entrevista a Bruna, profesora, Complexo da Penha, 2019).

La cotidianidad escolar está marcada por un “fuego cruzado” cuyos efectos más visibles son el cierre frecuente de escuelas, la interrupción de los procesos formativos y la violación al derecho a la vida y a la seguridad de estudiantes y docentes. En 2018 se registraron 305 tiroteos en Río de Janeiro, con un impacto directo en 170 instituciones de educación pública, especialmente en horario escolar (entre las 7:00 am y las 5:00 pm); lo cual revela un aumento del 204% de tiroteos alrededor de colegios y guarderías frente a 2017, año que vio 54 instituciones afectadas por este fenómeno. Al tiempo, se reportaron tres alumnos baleados dentro de las escuelas y un profesor asesinado a causa de una “bala perdida” (*Fogo Cruzado*, 2019).

Junto a ello, las maestras destacaron que no se informa previamente sobre las operaciones militares alrededor de las escuelas, a pesar de que la policía tiene el deber legal de hacerlo. Esta

relación turbia produce pánico en las familias, que deben soportar la angustia de ver atrapados a sus hijos e hijas en las instituciones educativas cuando suceden los enfrentamientos, sin contar con que ello expone a la comunidad escolar a condiciones mortales, fuertes daños mientras, sin duda, afecta gravemente el derecho a la educación de calidad, socavado por “una combinación perversa de exclusión social y violencia armada” (Plataforma Dhesca, 2010, p. 8).

Las miradas de las profesoras permitieron representar a la niñez y la juventud de las favelas como una población carente de cuidados, reconociendo que ello se debe a condiciones que imperan en el territorio, como las políticas de seguridad, la segregación económica y el racismo. Las maestras dibujaron el escenario: estudiantes rotos por el duelo de familiares asesinados o encarcelados, jóvenes cooptados por los colectivos criminales y casos aberrantes de violencia sexual; las “*crianças*” fueron testigos de asesinatos y masacres, mientras viven difíciles experiencias de precariedad material, hambre y depresión.

En tal escenario, las profesoras destacan que la violencia armada les impide dar continuidad a su trabajo pedagógico; deben enfrentar cotidianamente las consecuencias de la violencia en la salud mental y física de sus estudiantes, frecuentemente afrontan las marcas del trauma sin respaldo de la escuela o de profesionales idóneos en atención psicosocial. Los efectos de la violencia son tan intensos que envuelven las relaciones pedagógicas y llevan al surgimiento de demandas de cuidado ineludibles, que desbordan las capacidades docentes. Es común que las profesoras se sientan impotentes y tristes

porque ignoran cómo responder a las exigencias de atención emocional que precisan sus estudiantes. La violencia armada y la falta de políticas sociales se traducen en una sobrecarga de trabajo para las profesoras que intentan ofrecer una atención psicosocial y de cuidado no provista por un Estado que, por el contrario, solo se manifiesta por medio de operaciones militares en las favelas, reproduciendo políticas de exterminio racistas y clasistas. Una realidad que causa sufrimiento e implica daños emocionales; las docentes que trabajan en medio del fuego cruzado experimentan un agotamiento profundo, abandono, una experiencia carnal de “burnout”.

Una pedagogía visceral: cuidado y afirmación de la vida

El presente apartado buscará evidenciar que, desde su posición estructural de marginación, las maestras negras de las periferias cariocas han contribuido a potenciar la vida y atender los dolores de sus estudiantes y comunidades, a partir de una práctica encarnada de la pedagogía, que pasa por un compromiso emocional enredado en la visceralidad.

En tal sentido, resulta importante destacar a Rosana, profesora de Educación Fundamental I en una comunidad afectada por la violencia en la región de Chapadão, quien se mostró muy comprometida con su trabajo y con las “crianças” de las favelas perjudicadas por los enfrentamientos; desde su propia expresión, declaró que su compromiso hacia las comunidades negras y de favela está muy ligado a su experiencia como mujer “racializada”

y de clase popular. Su relato permite destacar una identificación de historias, una experiencia de marginalidad que ella transformó en compromiso.

Esa situación de ser territorio violento aumentó, potenció mi voluntad de ser profesora. Porque ellos necesitan mucho más que aquel alumno que está en una escuela particular, que tiene dinero, que va para Disney y que no está en medio del tiroteo. Y pues, como yo también vengo de clase popular, mis papás solo estudiaron hasta cuarto de primaria, son nordestinos. Allá en casa somos 3 hermanos, todos de escuela pública, conocemos esa dificultad. Eso solo refuerza mi deseo de ser profesora, de tener resistencia, de mostrarles que somos capaces y que con educación llegamos a algún lugar (Entrevista, Rosana, profesora, Complejo de Chapadão, 2019).

Como mujeres negras, las profesoras entrevistadas afirmaron que sus trayectorias laborales habían sido marcadas por la exclusión, el racismo y el sexismo (Collins, 2019). Muchas de ellas encontraron en el magisterio una oportunidad ajustada a sus condiciones objetivas para escapar, de algún modo, a la reproducción de ciclos de marginalización que “concentran a la mayoría de las mujeres negras dentro del mercado informal de trabajo” (Biroli y Miguel, 2015, p. 43). La profesión docente representa una ruptura con las figuras de la “mulata”, la “doméstica” y la “nana”, que aprisionan a las mujeres negras (González, 1984, p. 224), abriendo posibilidades para su afirmación como agentes productores de conocimiento al servicio de sus comunidades.

A pesar de que estas mujeres negras lograron abrir opciones laborales por medio de la educación pública¹¹, su actual ocupación aún las sujeta a una posición subordinada. Su trabajo se caracteriza por condiciones de precarización, explotación y falta

de prestigio; sin embargo, para ellas la docencia articula una conciencia ambivalente: por un lado, encarna una posición desvalorizada en términos profesionales; por otro, su posición marginal les permite transformar su experiencia en un saber crítico sobre las violencias que perjudican a las comunidades “faveladas”.

En el contexto de violencia armada que afecta a las periferias, el trabajo de las profesoras pasa por un registro carnal, afectivo y relacional; su contacto con “*crianças*” y jóvenes en los salones de clase va más allá de la transmisión de contenidos, hay tanto dolor, privación y sufrimiento que tales estados terminan envolviendo la práctica educativa. Las profesoras entrevistadas se desenvuelven en el contexto de una política corporal sofocante, donde los estudiantes muchas veces, como diría Mbembe (2016), encarnan un “cuerpo frustrado que no puede llamarse casa”; cuerpos que no respiran, expuestos a la muerte, al trauma y a la vulneración de derechos.

A través de su experiencia, vinculando trabajo intelectual y praxis, las maestras han tejido en su quehacer una “pedagogía visceral” basada en el cuidado, el contacto, la atención emocional y el ejercicio de prácticas de supervivencia para intentar proteger y potenciar su vida y la de sus estudiantes. Esta forma de actuar se materializa en la cotidianidad de la escuela y no constituye un corpus de conocimiento formal; el punto central de este momento es recuperar dichas prácticas,

para evidenciar que con su trabajo las maestras contribuyen a desafiar las políticas de muerte, sembrando esperanza y amor, pero también sufriendo un alto costo asociado al agotamiento y la falta de reconocimiento.

Un primer rasgo de esta pedagogía visceral es que las maestras, así como otros miembros de la comunidad escolar, despliegan acciones para protegerse en medio de los tiroteos. Todas las profesoras señalaron estrategias para ubicar a los estudiantes en puntos seguros de la escuela, de tal manera que no sean alcanzados por las balas. La reiteración de los enfrentamientos llevó a que las profesoras abandonaran los estados de shock y desesperación, hasta ejercer un control emocional para intentar contener la situación y transmitir calma. Este trabajo emocional no garantiza que no ocurra una tragedia, pues solo resta: “Pedir a Dios para que proteja a todo el mundo”.

Un segundo rasgo tiene que ver con la proximidad física y emocional. Bruna no ve posible llegar a dictar clase de geografía sabiendo que el día anterior hubo tiroteos en el barrio, quema de autobuses y hasta asesinatos; ella desarrolla una especie de protocolo con sus estudiantes y otorga importancia a dar tiempo para hablar de lo ocurrido. No omitir la realidad es algo clave; ante la actitud distante de la institución escolar, Bruna plantea una actitud de “estar cerca” y, aunque reconoce que: “No es posible ser cariñosa con los 350 alumnos”; afirma que

¹¹ Las profesoras entrevistadas cuentan con formación en pedagogía, egresadas de universidades públicas de Río de Janeiro; muchas de ellas poseen títulos de posgrado obtenidos en esas mismas universidades.

consigue estar “atenta” y transmitir sensaciones de disponibilidad emocional cuando ellos la requieran:

Ser atenta es cuando usted consigue captar las singularidades, identificar las dificultades, circular por la sala y evitar quedar siempre solo al frente del grupo sin ningún contacto. Yo creo que hasta físicamente es importante que usted también circule y se muestre presente, entiendo ser atenta en ese sentido (Entrevista, Bruna, profesora do Complexo da Penha, 2019).

En consonancia con la idea de estar cerca, Carla destacó una práctica simple pero muy significativa: el acto de tocar. A veces las experiencias traumáticas son inenarrables y las palabras no alcanzan para revelar los efectos de la violencia: “En la cultura del dominador, donde los cuerpos son enfrentados uno a otro y hechos para permanecer en un lugar de diferencia que deshumaniza, el tocar puede ser un acto de resistencia” (Hooks, 2010, p. 156). Carla entiende que tocar a sus estudiantes aumenta su autoestima, especialmente cuando se trata de jóvenes negros que enfrentan un mundo racista y consideran que sus cuerpos son peligrosos y que no merecen afecto; así, tocar ayuda a aprender y sanar.

- Carla: No me puedo quedar presa solo al contenido. Entonces yo pregunto: [...] ¿Están cabizbajos, se sienten solitos? Voy y pregunto: ¿Por qué están tan aislados? Hago un toque, por ejemplo, beso sus cabezas, hago un cariño en el cabello y pues ellos carecen de eso.
- Alanis: ¿Usted cree que eso ayuda un poco?
- Carla: ¡Claro que ayuda! Ayuda porque ellos no tienen eso y pues hago estas cosas de manera desinteresada. A veces la mamá está trabajando, quedan solitos todo el día, pasa el bus, llegan a la escuela y, a veces, se llevan su regaño por causa

de su desorden; entonces los regaño, a veces, pero también les doy cariño, eso, por medio de un toque. Toco la mano, toco el cabello, creo que tocar es muy relevante. El aprendizaje pasa por la afectividad, si te caigo bien me vas a escuchar, si no, no vas a escuchar lo que tengo para decir (Entrevista, Carla, profesora do Complexo da Penha, 2019).

Un cuarto rasgo pasa por la práctica de hacer de la educación una bandera de lucha contra la violencia y la exclusión. Bruna trabaja con estudiantes entre los 14 y 16 años, apuesta por enseñar que la educación es un camino para traspasar barreras, no involucrarse con las bandas, o simplemente: “Mostrar que existen otras posibilidades”. Es voluntaria en un pre-universitario comunal, convencida de que, si hay confianza, los alumnos pueden: “Transformar su futuro”. Igualmente, Bruna expresó su satisfacción frente al hecho de que algunos de sus estudiantes ingresaran a la universidad pública, lo cual se suma a su lucha por desestigmatizarles, pues considera que hay represión sobre los jóvenes negros de la periferia y que trabajar a su lado le ha permitido: “deconstruir eso de que un bandido bueno [es] un bandido muerto”; centrarse en la educación le ha significado defender el honor de sus estudiantes y desafiar, incluso de manera directa, a los agentes policiales:

Ya tuve una situación así de protección, de ver a un alumno siendo abordado por un policía en la puerta de la escuela. Yo dije: ¡Opa! Buenas tardes, ¿Qué es lo que está pasando? Y aquella cosa de mostrar que él era un alumno, que él estudiaba aquí, que lo conozco, que es alumno frecuente (Entrevista, Bruna, profesora do Complexo da Penha, 2019).

Por último, el trabajo de campo permitió reconocer que las profesoras crean estrategias pedagógicas y didácticas para abordar las emociones y dolores causados por los impactos de la violencia armada. Un hecho muy significativo, pues se trata de una práctica creativa cuyo origen es el propio contexto, lo cual potencia la idea de que si se atienden y transforman las emociones, también se producen transformaciones en el entorno escolar violento. En tal sentido, Rosana desplegó una metodología llamada “*Cenas da minha rua*” (Escenas de mi calle), para conversar con las “*crianças*” sobre su vida cotidiana en las favelas; allí dibujan sus experiencias y la maestra plantea reflexiones para desahogarse, abrazar el dolor del otro y que el cuerpo pueda respirar.

Les pedí hacer escenas que ellos han visto en sus calles. Entonces, ahí me comenzaban a mostrar: Primero, dibujaban un “*caveirão*” (tanque de guerra). Un dibujo así: “yo quería ir a la casa de mi abuela, pero tuve que volver porque el *caveirão* estaba viniendo”. No solo son situaciones de la calle, son situaciones cotidianas, así que les dejé libres. Otros dibujaron helicópteros. Entonces, fueron retratando lo que veían en la calle y después conversábamos. “¿Será que eso está bien?; ¿te gusta eso?”. El ejercicio te toca directamente y sirve para retornar un poco la tranquilidad, después de la confusión, después del tiroteo. Con una estrategia de estas conseguimos minimizar esa situación, conseguimos hablar, tratar aquello y hacer que no queden tan angustiados, ni ellos, ni nosotras [las profesoras] (Entrevista, Rosana, profesora do Complexo de Chapadão, 2019).

Figura 1. Metodología implementada por Rosana: “*Cenas de minha rua*”, con “*crianças*” de una escuela afectada por la violencia armada, comunidad de Chapadão



Nota. Fuente: Profesora Rosana Muniz (2019)

Conclusiones

Desde su lugar de enunciación, Rosana, Bruna y Carla, profesoras negras en escuelas periféricas, practican un cuidado visceral en la vida cotidiana, el cual contribuye a sanar las heridas y malestares de sus estudiantes, quienes son objeto de una práctica gubernamental basada en la represión policial y la exclusión. Las tres destacaron que se sienten cansadas y que la violencia ha tenido graves afectaciones para su salud mental con, por ejemplo, episodios de pánico, insomnio y falta de concentración. Las profesoras soportan un gran peso, pues se responsabilizan de un conjunto de demandas de cuidado producidas, no solo por el accionar violento del Estado, sino por su ausencia en materia de políticas sociales.

El trabajo realizado permitió destacar la grave situación de intervención militar y de violencia armada ligada a colectivos criminales que aqueja a las escuelas en la periferia de la zona norte de Río de Janeiro; al tiempo, fue posible dar cuenta de la forma en que las maestras encarnan una pedagogía visceral, la cual les permite contener los impactos de las violencias armadas en la vida cotidiana, tejer comunidad y crear prácticas reparadoras para sobrellevar las condiciones de muerte y terror que azotan a las comunidades escolares. Con sus cuerpos, las profesoras resisten en las fronteras de violencia que envuelven las favelas.

Así, las profesoras impulsan mecanismos de resistencia frente a las dominaciones de raza, género y clase, mientras realizan un trabajo que implica saberes técnicos, emocionales y relacionales, que pueden servir como ejemplo para transformar prácticas educativas en contextos de

violencia, no solo en Brasil, sino en otros países de América Latina. Por tal motivo, es importante destacar sus demandas, en el sentido de que es fundamental plantear mecanismos que permitan la mejora objetiva de sus condiciones laborales, reconocimiento y cuidado, mientras, como sociedades, logramos cumplir su mayor deseo: Que cese la violencia y la crueldad del Estado sobre las favelas y que nunca más se repita.

Por último, es imposible concluir sin recordar la importancia de seguir investigando y destacando las luchas de las comunidades periféricas a favor de la vida y la dignificación de la existencia; resulta imprescindible encontrar caminos metodológicos que permitan visibilizar las pedagogías de vida que ocurren en las escuelas de América Latina. La ética del cuidado ofrece un camino fértil para esta tarea. ■

Referencias

- Anzaldúa, G. (2017). *Borderlands/La Frontera. La nueva Mestiza*. Barcelona: Capitán Swing.
- Biroli, F., y Miguel, L. (2015). Gênero, raça, classe. Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), pp. 27-55. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>
- Cavalcanti, M. (2008). Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela carioca. *Revista dilemas*, 1(1), pp. 35-59.
- Collins, P. (2019). *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo.
- Da Cunha, N., y Feltran, G. (2015). Introducción. Sobre periferia. *Novos conflitos no Brasil Contemporâneo* (pp. 1-13). Río de Janeiro: FAPERJ, Lamparina.
- Farias, J. (2007). Quando a exceção vira a regra: os favelados como população matável e sua luta por sobrevivência. *Teoria & Sociedade*, 15(2), pp. 138-171.
- Fogo Cruzado. (2019). 2018: 342 tiroteios/disparos de arma no grande rio foram próximos à escolas. *Fogo Cruzado*. Obtenido el 8 de enero de 2020 desde <https://fogocruzado.org.br/342-tiroteios-disparos-de-arma-de-fogo-no-rio-foram-proximos-de-escolas-em-2018/>
- Gonzalez, L. (1983). Racismo e sexismo na cultura brasileira. En Machado da Silva, L., et al. (Comp). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos* (pp. 223-244). Brasília: Anpocs.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), pp. 551-575. DOI: <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Kergoat, D. (2016). O cuidado e as imbricações das relações sociais. En Paiva, A., Hirata, H., y Lombardi, M. (Comp). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais* (pp. 17-26). São Paulo: Boitempo.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando não se sabe o quê? Sobre o ofício de professor*. São Paulo: Autêntica.
- Mbembe, A. (2016). *Frantz Fanon and the Politics of Viscerality*. [Video]. Obtenido desde https://www.youtube.com/watch?v=lg_BEodNaEA&t=2288s
- Molinier, P. (2018). El “trabajo sucio” y la ética del cuidado. Historia de un malentendido. En Arango, L., y Pérez, T. (Comp), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 91-103). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. PUJ. Universidad de los Andes.

Muniz, R. (2019). *Os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão*. Tesis de Maestría no publicada, Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Oliveira, J. (2014). Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, 20(1), pp. 125-161. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100005>

Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 10(2), pp. 54-61. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>

Pérez, T. (2014). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Plataforma Dhesca Brasil. (2008). *Violação aos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão (Rio de Janeiro)*. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca Brasil.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

Sorj, B. (2016). Políticas sociais, participação comunitária e a desprofissionalização do care. *Cadernos Pagu*, No. 46, pp. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460107>

Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. En Schutz, P., y Pekrun, R. (Comp), *Emotion in education* (pp. 293-312). Boston: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>