
**EL VIAJE DE LA FORMACIÓN:
GAMBIARRAS CURRICULARES EN LA POSGRADUACIÓN**

**A VIAGEM DA FORMAÇÃO:
GAMBIARRAS CURRICULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO**

**TRAINING JOURNEY:
CURRICULAR WORKOUT IN POSTGRADUATION**

Vitor Marques Almeida¹
Sara Velásquez Franco²
Maria Inez Carvalho³

RESUMEN

Partiendo de un viaje de formación, desarrollamos este ensayo autoficcional a partir de un componente curricular obligatorio de un programa de posgrado en educación. Una materia que ante las contingencias hace uso de las *gambiarrras* – dicho brasileño para nombrar la improvisación e inventiva – en el *a-con-tecer* formativo pandémico. No analizaremos este componente curricular como cualquier tipo de improvisación, en su lugar lo haremos como si fuera una *gambiarrra* con objetivos y propuestas esbozadas sin la búsqueda metodológica y pretenciosa de una solución absoluta. Para dicho análisis, convocamos un enfoque postestructural agenciando la *traducción* en las múltiples posibilidades de la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Traducción. Gambiarrra.

RESUMO

Partindo de uma viagem da formação, desenvolvemos este ensaio autoficcional a partir de um componente curricular obrigatório de um programa de pós-graduação em educação. Uma disciplina que diante das contingências faz uso de *gambiarrras* no *a-com-tecer* formativo pandêmico. Não analisaremos o componente curricular como qualquer tipo de improviso, mas como uma *gambiarrra* com objetivos e propostas delineadas sem

Submetido em: 03/08/2022 – **Aceito em:** 31/01/2023 – **Publicado em:** 15/02/2023

¹Estudiante de Doctorado y Maestría en Educación en la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Licenciado en Geografía por la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS). Integrante del Grupo de Investigación en Formación de Profesores en Ejercicio (FEP/UFBA).

²Profesora de Educación Básica. Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Federal de Bahía (UFBA) Facultad de Educación (FACED). Miembro del Grupo de Investigación Formación en Ejercicio de Profesores (FEP). Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia (UDEA), CO.

³Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía FACED-UFBA con Post-doctorado en desarrollo curricular UMinho, PT. Líder de grupo de Investigación Formación en Ejercicio de Profesores (FEP). Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía, (UFBA), Magíster en Educación por la Universidad Federal de Bahía, (UFBA). Licenciada y Bacharel en Geografía por la Universidad de São Paulo (USP).

a busca metodológica de solução absoluta, para isso convocamos uma abordagem pós-estrutural agenciando a *tradução* nas múltiplas possibilidades da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Tradução. Gambiarra.

ABSTRACT

Starting from a training journey, we developed this autofiction essay from a mandatory curricular component of a postgraduate program in education. A discipline that, in the face of contingencies, makes use of *gambiarra* – Brazilian saying to name improvisation and inventiveness – in the pandemic formative to-with-weave. We will not analyze the curricular component as any type of improvisation, but as a *gambiarra* with objectives and proposals outlined without the methodological search for an absolute solution, for that we call for a post-structural approach, managing the *translation* in the multiple possibilities of practice pedagogical.

KEYWORDS: Curriculum. Translation. Gambiarra.

ELOGIO A LA GAMBIARRA

¿Qué hacer frente a las contingencias tempestivas en el viaje formativo y ante la aparición de imprevistos con el barco?

*“Navegar es preciso; vivir no es preciso”
Quiero para mí el espíritu de esta frase, transformada
la forma para casarla con lo que yo soy; vivir no
es necesario; lo que es necesario es crear.*

Navegar es Necesario – Fernando Pessoa

Creamos *gambiarra*s y seguimos navegando. En los últimos tiempos, desafiados por las contingencias, especialmente la de la pandemia de COVID-19, permanecemos como tripulantes en el viaje de la formación⁴ (LARROSA, 2002). Tripulantes de este viaje, quienes firmamos este artículo elegimos pensar nuestro tema: *Gambiarra*s Curriculares, a través de un ensayo - ese género textual híbrido que oscila entre un tono personal: el "ensayo de" y el tono

⁴ Tomamos prestado de Larrosa el adjetivo poético de formación para resaltar ésta como algo distante y más allá de las determinaciones burocráticas. Siguiendo a Otavio Ianni, Cada viaje está destinado, a traspasar fronteras, sea disolviéndolas como recreándolas, Al mismo tiempo que demarca diferencias, singularidades o alteridades, demarca semejanzas, continuidades, resonancias. Singulariza y universaliza. Proyecta un yo nómada en el espacio, reconociendo diversidades y tejiendo continuidades.

impersonal: los "ensayos sobre" (MOISÉS, 1990). Un "ensayo de" escrito como autoficción⁵.

Inventamos un escenario derivado de un Programa de Posgrado de una conocida institución brasileña en el que los posgraduados permanecen fabulando ensayísticamente sobre este mismo escenario, plano de inmanencia, del que son productores y productos, deslizándose entre bordear la improvisación y el permitirla como línea de fuga: *gambiarra*s curriculares. Las líneas trazadas a continuación componen la trama de un trabajo presentado en la 40ª Reunión Nacional da Anped, Performada por nosotros que firmamos esta autoficción: la Capitana I, S, y V.

De la poética de las Gambiarras a las ficciones del sí y los otros de sí

I, S, y V, evidentemente son consonantes. Éstas son las iniciales de los nombres de quienes dan vida a los personajes-autores que fabulan estas líneas y, aunque podrían haber sido cualesquier otras letras/seudónimos siempre y cuando permitieran mantener el sigilo autoral, S, V e I también son firma y asimismo, son nombre propio (Derrida, 2006) de quienes aquí se exponen. Por su parte, S y V son dos estudiantes de maestría en educación, con investigaciones y pretensiones formalmente diferentes. S y V están unidos por lecturas, construcciones, deconstrucciones, levantamiento de hipótesis y amplias refutaciones en torno de diferentes autores/ideas elaboradas en gran parte dentro del grupo de investigación FEP (Formación en Ejercicio de Profesores) del cual hacen parte. Es así que juntos, S y V se inscriben y se encuentran en una materia, quienes desafiados por la contingencia de la pandemia del Covid-19 sabían que harían una disciplina formidable, sin seguir las opiniones viralizadas que sugerían la imposibilidad de tener procesos de educación de calidad. S y V tenían expectativas que hacían emerger múltiples sensaciones, donde sólo el presente vivido, en el ahora (MAFFESOLI, 2005, p.15), en el a-con-tecer, importa (CARVALHO, 2008). ¡Lo anterior con la ambición de ampliar cada uno su presencia en este viaje de formación!

En las clases remotas, se observa un conjunto de modificaciones en las actividades de enseñanza, investigación y extensión, cambios que S y V consideran como improvisaciones. Sin embargo, ellos no tenían en su mente que el desarrollo de ese componente curricular sucediera como cualquier tipo de improviso y si con objetivos y propuestas trazadas. Por ello, S y V empezaron a nombrar a este tipo de improvisación con la palabra *gambiarra*.

En este trabajo, a través de agenciamientos postestructurales, – los que no tienen fundamentos definitivos que determinen las lógicas y articulaciones, y que en este ensayo, fueron asumidos por S y V como flexibles y frágiles (CARVALHO, 2020), debido a que los juegos del lenguaje atribuyen múltiples posibilidades de significación (LOPES e MACÊDO, 2011) – S y V

⁵ El término **autoficción** fue usado por primera vez por Serge Doubrowsky, en el romance *Fils* (1997), para conceptualizar el conjunto de obras literarias que presentan pasajes de la vida o incluso, características físicas y psicológicas del autor en un contexto claramente ficcional.

desarrollan una problematización en torno a la experiencia formativa (LARROSA, 2002) en la posgraduación en educación, valiéndose del viaje formativo en el componente curricular, sin búsqueda metodológica de una solución, resaltando lo que dice Foucault:

La problematización no significa la representación de un objeto preexistente, ni la creación de este mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento. (FOUCAULT, 2004, p. 242, traducción nuestra).

Se apoyan también, en la noción de *recontextualización por hibridismo*, la que permite debido a la circulación de textos, concepciones e ideas, la reinterpretación de los mismos, más allá de "para quién" o "para qué" fueron hechos (BALL, 2004). Así, S y V consideraron el plan de curso del componente curricular, sus articulaciones y reinterpretaciones en múltiples contextos. También, reconocieron que en cada semestre, éste produce significados provisionales y contingentes, pues circulan otras concepciones y valores. Así, al "hibridizar" los múltiples sentidos, cada vez que se ofrece la disciplina, ésta sufre una "recontextualización, productora de propuestas y prácticas curriculares estrechamente interrelacionadas, pudiendo potenciar o limitar sentidos vinculados a dimensiones que pueden considerarse contextualmente críticas y democráticas" (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013, p. 395, traducción nuestra). En una derivación de estos estudios, S y V convocaron un enfoque posestructural poniendo en juego la *traducción* (DERRIDA, 2006) para tensionar en esta investigación la recontextualización por hibridismo.

Operar con la noción de traducción articula la investigación con la comprensión de *los juegos del lenguaje* [...] a partir de hilos tejidos en la contingencia. Se abre al compromiso de cuestionar en ellos la indecidibilidad que marca lo social. Al mismo tiempo, inscribe la imposibilidad (analítica) de tomar los significantes nucleares de la política curricular como conceptos, porque están dotados de trazos de metáfora, se desvían del origen pleno y presentan algo de tropo, como también de concepto, apareciendo con cierta regularidad y funcionamiento que simulan la actividad conceptual (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013, p. 398, traducción nuestra).

Desviándose de movimientos de transferencia, del pasaje vertical de ideas, S y V argumentan en este trayecto en prol de la defensa de las *gambiarras*, en el a-con-tecer (CARVALHO, 2008) de los espacios-tiempos formativos de la posgraduación. Incitando así, un estar y hacer con los colegas/estudiantes de la posgraduación, con múltiples realidades, en un estado de poesía, utilizando las *gambiarras* para borrar los límites del quehacer curricular.

Curiosos, S y V fueron a buscar los significados del dicho o dictado brasileño "*gambiarra*" en el diccionario de lenguas de Oxford, significando informalmente "extensión de la luz", que corresponde a "desenrascanço", tal como se utiliza en Portugal.

Gambiarra

sustantivo femenino

1. ELECTRICIDAD: extensión eléctrica, de cable largo, con una lámpara en el extremo, que permite utilizar la luz en diferentes lugares dentro de un área relativamente grande.
2. INFORMAL-BRAZILEIRISIMO: extensión fraudulenta de cable para robar electricidad; gato.
3. Rosario de lámparas con las que se iluminan fuertemente ciertos lugares, cuando es necesario.

Así, de acuerdo con Hoauiss (2001) y con los significados citados previamente, en el sentido de ampliación – extendiendo el cableado fraudulentamente – inmersa una *gambiarra* traductora e inventiva, la Capitana I, profesora del componente curricular, idealizó desde el plan de curso, una dinámica diferente para trabajar con la clase este semestre. La Capitana I percibió la posibilidad de ampliar la disciplina con otros hilos conductores, como una forma de extensión que no implica necesariamente un "producto final", ya que es también un proceso, un *work in progress*. En el cual, quizá el proceso sea más importante, precisamente porque la *gambiarra* nunca es definitiva, siempre hay algo que añadir o mejorar (ROSAS, 2022, p. 06).

La idea de desplazar/tomar prestado el conocido término *gambiarra* de su ubicación doméstica como artefacto improvisado para resignificarlo como concepto académico y/o artefacto/dispositivo metodológico es un intento de pensar una formación y otros conceptos curriculares que se oponen las fuertes políticas públicas centradas en el estado y sus consecuentes currículos con la intención de excluir todo riesgo, contingencia y provisionalidad del proceso.

En este sentido, las *gambiarra*s curriculares se proponen ser artefactos de un currículo menor -en el sentido de no tener la pretensión de alcanzar el conjunto propuesto en las normas oficiales y, por tanto, mayores- Capacitándose para convertirse en un maestro despierto para hacer y vivir las *gambiarra*s, artefacto siempre requerido en los imprevistos de la vida cotidiana. En la construcción de una *gambiarra* siempre hay mucho conocimiento involucrado y dicho conocimiento está instalado en el producto final, lo cual es poco considerado en las teorías curriculares.

Los imprevistos y las consecuentes respuestas a los mismos a partir de la producción de *gambiarra*s, son comúnmente analizados como un movimiento que carece de conocimientos tanto teóricos como previos, por lo que el llamado es a evitarles siempre. Es por ello que, al comprender la potencia de las construcciones *gambiarra*s no se forman maestros que se

esfuerzan por evitarlas, por el contrario, existirá en su quehacer curricular esfuerzos por incorporarlas. Entender la formación como un viaje es, sin duda, comprender que no hay viaje y por tanto, viaje sin la necesaria producción de *gambiarras* y todo el conocimiento en ellas inserido.

La disciplina que lleva el nombre de Educación, Sociedad y Praxis, fue recontextualizada, y en lugar de trabajar estos tres términos por separado o en conjunto en un solo grupo, se trabajó con dos subdivisiones: Educación y Sociedad y, Educación y Praxis, puesto que el término la Educación no se encaró como una tercera categoría de análisis y si como el paraguas que cubría simultáneamente a estas dos.

Un paraguas en un barco. Un barco en un viaje de formación. ¿Quién lleva un paraguas a un viaje de barco? La capitana I., la misma que lleva una lima/lija de uñas para pasar sus días lo más entretenida posible en alta mar, días que no tienen nada de tedioso. Una capitana a la que le gusta inventar — en el sentido etimológico de la palabra — y escapar de los esencialismos sin vaciar las cosas (CARVALHO, 2020). Por eso llevó un paraguas: para mojarlo con “gotas de lluvia” que no se quedaban inmóviles en el tejido y si que se deslizaban por los bordes.

Ella también atizaba o pellizcaba a la tripulación con el paraguas, provocando que encontrasen argumentos y sentidos para transitar con contundencia frente a las agudas y precisas preguntas que lanzaba mientras desempolvaba la lima/lija entre una uña y otra; al fin y al cabo, los años de navegación y los puertos conocidos le daban la experiencia suficiente para instalar la con-fusión en el barco.

Frente a las provocaciones S y V se vieron obligados a utilizar el lenguaje de la manera que la Capitana I. defendía dentro/fuera de clase, así como en el informe final del componente curricular, es decir como un teatro donde residen las fuerzas de la libertad debido a su propio juego de palabras (CARVALHO, 20). A la capitana I. realmente le gustaba la con-fusión, ya que ella prefería las olas agitadas que las calmas aguas del mar. La justificación a lo anterior podría estar en el propio azar, en las *gambiarras* requeridas por las contingencias de las tormentas, porque "maestro es el que aprende de repente" (ROSA, 2019).

En el momento en que la Capitana I abre el paraguas, los alumnos del componente curricular tuvieron que elegir bajo qué lado del paraguas irían permanecer durante el viaje: del lado de la praxis o del lado de la sociedad. No se trataba de una elección que implicase necesariamente el rechazo del otro concepto localizado al “otro lado” del paraguas, sino que al declarar la preferencia por el uno o por el otro, se traducía una mayor implicación con aquel termino que aparecía o afectaba más los trabajos tesis de maestría o doctorado de cada uno(a) de los

estudiantes. Con muchas con-fusiones, conversaciones y acciones, los grupos y las formas del lenguaje fueron apareciendo y así mismo fueron componiendo este viaje.

Articulado con esto, la Capitana I agenció la traducción para iniciar una conversación provocadora sobre el componente curricular, destacando que la traducción compone "la actividad operativa central de la enseñanza y la tarea principal de los profesores: su deber-traducir" (CORAZZA, 2019, p.3, traducción nuestra). Así, partiendo de una conversación sobre la traducción desde Derrida (2006), como un trabajo necesario e imposible frente a la confusión de las lenguas, de Larrosa (2001) con la experiencia formativa traductoria y Benjamin (1923) que entiende la traducción como una búsqueda de restitución de sentido o deuda del traductor frente al original -deuda y tarea imposible de realizar como también concorda Derrida (2006)-, en el primer día de clase, percibimos la emergencia de *gambiarra*s en la educación frente a los intentos hegemónicos de fijar supuestos significados curriculares esenciales.

S y V percibieron el potencial estético y estratégico de la gambiarra, vieron el poder de las tácticas encontradas en las *artes del hacer* (CERTEAU, 2009). La inventiva de la vida cotidiana basada en *gambiarra*s en el componente curricular, que también estaba siendo vista como estrategia, funcionó como una forma de desvío, desplazando así la disciplina de su forma original. Una práctica táctica, que reivindicó las estructuras curriculares a medida que todos los que hacían parte de la clase se apropiaron de estas.

Este no-lugar le permite ciertamente la movilidad, pero en una docilidad a los azares del tiempo, para captar en vuelo las posibilidades que son ofrecidas por un instante. Tiene que utilizar, atentamente, las lagunas que las circunstancias particulares van abriendo en la vigilancia del poder propietario. Ahí se va a cazar. Ahí se crean sorpresas. Se las arregla para estar donde nadie espera. Es astucia (CERTEAU, 2009, p. 100-101, traducción nuestra)

A partir del hilo de la traducción se hicieron varios "gatos" del plan de curso de la disciplina. Las "*gambiarra*s" nos mostraron que "[...] no todo se educa, que el desorden tiene su lugar, y que el exceso de regulación es potencialmente mortal o, al menos, desactiva la tensión vital por la que una comunidad se siente responsable de su autoconservación" (MAFFESOLI, 2005, p. 44, traducción nuestra). Para nosotros, la disciplina fue un viaje abierto, en una propuesta de (des)aprendizaje que creó posibilidades para lecturas otras, entendiendo los significados propuestos como provisionales y contingentes.

Inspirados en Larrosa, S y V consideraron esta propuesta como un viaje de formación, que está en consonancia con la noción de experiencia del autor, donde el proceso contempla las inclinaciones, las posibilidades, la Bildung (LARROSA, 2003).

También la experiencia, y no la verdad, es lo que da sentido a la escritura. Educamos para transformar lo que sabemos, no para transmitir lo que ya se sabe. Si algo nos

anima a educar es la posibilidad de que este acto de educación, esta experiencia en los gestos nos permita liberarnos de ciertas verdades, para dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa más allá de lo que hemos venido siendo. (LARROSA, 2017, p. 5, traducción nuestra).

Tomamos la frase "cómo llegar a ser lo que se es" tomada por Larrosa y la cual es recurrente en la obra de Nietzsche, para señalar que S y V embarcaron en este viaje sin saber a dónde llegarían, o incluso si llegarían a alguna parte... al tiempo en que se movían sobre las olas, fueron (des)aprendiendo, tornándose lo que son. "Un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización" (*ibidem*) un viaje formativo que

Establece con el mundo una relación que no es el puro y simple reconocimiento de la realidad tal como es y tampoco un obrar moral que condena únicamente al sujeto, sino una auténtica relación de re-creación del mundo mismo, redimido de la casualidad y de la brutalidad del hecho, en una creación poética en la que está vigente una nueva necesidad. (VATTIMO, 2002, p. 35).

Por lo tanto, sostenemos que el agenciamiento de las "gambiarras" "por medio de la contingencia admite tener muchas posibilidades de futuro, igualmente posibles de ser realizadas a partir de experiencias vividas en prácticas contextuales" (LOPES, 2010, p.31).

Es decir, ése aquello que introduce a un pensamiento acariciador, que se preocupa poco por la ilusión de la verdad, que no propone un sentido definitivo de las cosas y de las personas, sino que se esfuerza siempre por continuar en el camino. En sentido estricto, es un "método" erótico, enamorado de la vida, que se esfuerza por mostrar su fecundidad. (MAFFESOLI, 2008, p. 113-114, traducción nuestra).

REGISTROS PERFORMATIVOS DEL VIAJE FORMATIVO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*Expectativas e matrícula:
Para não dizer que não sonhei com as flores.
Me matriculei derivando.
Mesmo diante de muitas mortes e tristezas,
sonhei com as flores.
Mesmo com vontade/impossibilidade de abraçar amigos que iriam se matricular,
sonhei com as flores.
(TRIPULANTE V, 2021)*

S y V formaron parte del equipo de Educação y Práxis, y a partir de las narraciones (auto)biográficas, obtuvieron del informe final del equipo algunos argumentos en torno a la poética de las "gambiarras". De esta forma, pretendieron poner en tensión estos relatos narrativos presentados sobre la praxis, en una dimensión performativa (KLINGER, 2008), en un campo de indecidibilidad, que expresan un proceso traductor, donde "se constituye una

práctica afirmativa y constructiva, como trabajo de una lengua sobre otra lengua y sobre sí misma, como práctica de la diferencia y la multiplicidad" (LARROSA, 2001, p.5).

S y V idearon un informe donde era posible hacer múltiples traducciones del curso, donde cada uno de los alumnos, integrantes del equipo, podía aportar sus experiencias de viaje. En este informe era factible exponerse como un miembro divisible, independiente y particular, incluso sujetado. Fue ideado un informe en forma de blog. Un informe con muchas invenciones. Un informe con las fechas de las clases que hablan más allá de la clase. Un informe disperso y cohesionado, donde se encontraban relaciones entre los saberes pedagógicos que se construyeron, donde todos los discursos fueron válidos y donde no existía competencia de legitimidad entre ellos (MACHADO, 1984).

Hubo más de 200 relatos, uno por alumno en cada clase, en todos se hizo uso de diferentes lenguajes, significando de muchas formas la incomodidad que el direccionamiento que la Capitana I. le daba a nuestras ideas de mundo. Aquí están algunos de los informes de S y V, desordenando, a la vez que dando orden y sentido a esta obra, dependiendo de la traducción que haga el lector (tú).

Introducciones: ¿Navegábamos para llegar al puerto o el puerto se acercaba a nosotros en lo que navegábamos? ¿Qué puerto? ¿De quién era el puerto? ¿El puerto está hecho para nosotros o nosotros estamos hechos para el puerto? ¿Quién ha legitimado que los barcos sólo lleguen a los puertos? ¿Quién dio el significado a la palabra puerto? ¿Quiere el profesor llegar a un puerto? ¿Quiero llegar a un puerto? ¿Puede llegar a varios puertos a la vez y seguir navegando? Puede ser que llegue a algún puerto, puede ser que sus compañeros lleguen a otro, también puede ser que sienta que estoy de camino a no sé dónde. Lo importante, tal vez, es comunicar en qué parte del viaje se encuentra cada uno, aún sabiendo que cada cual entenderá lo que quiere. (Tripulante S, 2021).

Esta multiplicidad de autoficciones evidencia la imposibilidad de hablar de *un* resultado como solución a la previamente solicitud dada de "hacer un informe" propuesta por la capitana I. como parte de la evaluación de la disciplina, discutida y aceptada por los tripulantes; y también, reflejaba la inviabilidad de hablar de *una* práctica pedagógica en un sentido que pretenda abarcar lo absoluto. De esta manera, la "gambiarra" del curso evitó delimitar exactamente lo mucho o poco que podía tener *un* informe de *un* componente curricular obligatorio de la facultad de educación. Una "gambiarra", sin límites y que podía ser cualquier cosa menos inamovible, en la que la elección hecha por el equipo – la forma y expresión de presentar el relatorio – hizo posible que la escritura – experimentación del pensamiento, la escritura y la lectura – (CORAZZA, 2015) se expresara en expectativas y sucesos del propio viaje:

Un día, en una tarde con un sol que hacía que el cielo tuviera el color de las mejillas de un recién nacido risueño, llegamos a un puerto que no era un puerto, de hecho sólo era tierra firme rodeada de palmeras y guacamayos volando libremente. Cuando pretendíamos bajar nos sorprendió un rápido movimiento que provenía del interior de las palmeras: una multitud de personas corría hacia nosotros. Aterrorizados, todos los tripulantes se escondieron dentro de la estructura de la misma embarcación.

Los (otros) que entraron a toda velocidad en el barco no nos buscaron, aunque sabían que estábamos allí, tampoco se llevaron las limas de la capitana y mucho menos nuestros libros. No tocaron nada, parecía que sólo se acercaban a nosotros para que pudiéramos aprehender su existencia, para que supiéramos que allí, detrás de las palmas, había gente diferente a nosotros, que no destruye por donde pasa y por donde pisa.

Todavía tengo imágenes de ese día durante las noches, aún no sé si son sueños felices o pesadillas. (Tripulante S, 2021).

S y V afirmaron que las flores que soñaron crecieron en la base de la torre de Babel: una torre inacabada, imposible de completar, descentrada y provisional (DERRIDA, 2006). Donde la idea de estructura fue sustituida por la de discurso. Una torre babélica donde no hay estructuras fijas que cierren definitivamente el sentido, sino sólo estructuraciones y reestructuraciones discursivas, provisionales y contingentes (LOPES; MACEDO, 2011). El discurso con el que fue elaborado el informe tenía esta misma estructura, es decir, caracterizado en su propio inacabamiento, ya que los múltiples lenguajes que lo constituían lo hacían en una especie de movimiento(s) abierto(s). Era posible desfigurar el informe, el informe desfigurar el curso y el curso desfigurarlos en la práctica pedagógica de la mano de la escritura.

Al no existir la obligación de la estructura fija en el discurso que debe componer el informe, la práctica pedagógica de la contestación a través de la fabulación sugirió un cambio en las relaciones que establecíamos con el mismo ejercicio de la escritura, debido a la libertad intrínseca del no encuadrarse.

Mi última puesta de sol naranja con olor a sal fue la más importante de todas. Ese día vi el viaje como un todo, reflexioné sobre la experiencia que me permitió vivir cuando subí voluntariamente al barco. Entonces salté por el borde como en días pasados han hecho otros miembros de la tripulación buscando la muerte.

Decidí morir ese día. El detalle es que el barco no era un barco, era un salón en la virtualidad, la tripulación no eran trabajadores y solamente, eran compañeros de aventuras, la capitana era incluso la misma persona que me indujo en el sueño de estar viajando, la misma que gritaba para animarme a saltar por el borde, por el borde que no era un borde, sino unas paredes de pensamiento que insistían en someter mi mente.

Ese día traté de saltar contando esta fábula

Una fábula que me permite pensar en otros viajes, en otras formas de pensar en esos mismos viajes. Digo que lo intenté, porque creo que morir es muy difícil. Estoy seguro de que, aunque lo desee, esta fábula también habla de lo mucho que se mantienen firmes los muros del pensamiento dentro de mí.

Con todo, ese día intenté saltar, incluso ante las cámaras de la prensa que se negaban a comentar mi muerte. (TRIPULANTE S, 2021).

Así, el informe como producto final se planteó en las posibilidades que la traducción ofrece a quienes se acercan al lenguaje y a los significados: en la pluralidad de lenguas - plus d'une langue -, en los desvíos - le tours - y matices - tournures - (DERRIDA, 2006), dado que muchos recorridos formativos se hicieron en un solo componente curricular. Pero como observaron S y V, algunos de estos viajes terminaron en el intento de la muerte de la propia praxis, dejando a los estudiantes o bien tristes por haberse perdido en el curso y en las referencias del paraguas llevado por la Capitana I. al viaje o, bien felices por haber encontrado en el cielo la *gambiarra* de la traducción.

SENTIDOS DEL A-CON-TECER DEL VIAJE FORMATIVO

En una dimensión performativa, S y V convocan aquí los agenciamientos de la propia Capitana I, quien les provocó conversaciones insomnes, que fomentaron nuevos pensamientos insomnes, y que dieron espacio a la con-fusión, atizándoles con su paraguas una vez más:

Si entendemos con Certeau que la conversación es un tejido oral sin fijeza interlocutoria, un cuerpo discursivo sin dueños (CERTEAU, 2009), que se establece sin necesidad de fijarse en los pensamientos,

uno se pregunta: ¿en qué escenario de formación formal puede ser ella, la conversación, una presencia en los a-con-teceres de la formación? (CAPITÁN I, 2021).

La Capitana I, considera que lo que hace muy compleja esta tarea -es decir, responder qué tipo de escenario potenciaría un mundo convertible- es que los escenarios de los contextos de la práctica no son un conjunto de ordenados sombreros en un estilizado perchero, sino sombreros perdidos en el barro de los a-con-teceres, que tanto abona como destruye. Para esta respuesta, inspirada en Deleuze y Guatarri (1978), al tratar la literatura menor de Kafka, decimos que los escenarios de formación formal pueden ser tratados como: formas de contenido o formas de expresión.

En la forma de contenido, se intenta explicar el escenario (decir cómo es) o interpretarlo (decir que puede ser así a través de una determinada lente). En la forma de expresión, en cambio, se produce una desterritorialización que escapa a la significación: tenemos el devenir. Lógicamente, uno contiene al otro, siempre explicamos, interpretamos y desterritorializamos, aquí se trata de la centralidad.

En pocas palabras, resumo: en los escenarios explicativos, siendo la pretensión de transmisión del conocimiento socialmente construido tendremos una conferencia o cátedra; ya en los escenarios interpretativos, aparecerá el diálogo como socialización de múltiples posiciones, ambos en forma de contenido. Así, la conversación estaría potencialmente presente en las formas de expresión donde se rompería una simple oposición formal, y también una relación binaria, que lleva menos a la dicotomía y más al rizoma, para escapar de una sujeción que sigue siendo demasiado significante (DELEUZE; GUATARRI, 1978).

Considerando lo anterior, es en la expresión, siempre estéticamente artística, la que hace posible en el momento que se desea, la no-fijación interlocutoria y la ausencia de propietarios que sólo son posible sin la fijeza del pensamiento. En la expresión, los agenciamientos están saturados de contingencia y significan la improvisación como conocimiento, y así las *gambiaras* pueden desbocarse.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BENJAMIN, Walter. **Die Aufgabe des Übersetzers (1923)**. Illuminationen: Ausgewählte Schriften, 1972, 50-63.

CARVALHO, Maria Inez. **O a-com-tecer de uma formação**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159 a 168, jan./jun., 2008.

CARVALHO, Maria Inez. **Uma volta para o futuro**: em busca do tempo-espaço perdido nas lembranças. 1. ed. Ilheus: Editus, 2020. 261p.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORAZZA, Sandra. Mara. **A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular**. *Educação em Revista*, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>

CORAZZA, Sandra. Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)**. Pro-Posições, 2015 26(1), 105–122.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507609>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka. **Por uma literatura menor**. Trad. Jorge Aguilar Mora. México : Ediciones Era, 1978.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O cuidado com a verdade**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240- 251.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLINGER, D. Escrita de Si como Performance. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 11-30, 2008.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Educar en babel – notas sobre la pluralidad y la traducción. **Revista Teias**, 2001, 2.4: 12.

LARROSA, Jorge. **Experiencia y pasión**. In Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes, 2003, p. 165–178

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, 2002, 19: 20-28.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, Política, Cultura**. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (Org.). Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, 2013a, p. 392-410.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Roberto. **Introdução: por uma genealogia do poder.** In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

MAFFESOLI, MICHEL. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005

MAFFESOLI, MICHEL. **Elogio da razão sensível.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOISÉS, Massaud. A criação literária. São Paulo: Cultrix, 1990.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas.** 22ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSAS, Ricardo. Gambiarra: alguns pontos para se pensar uma tecnologia recombinante. **Revista Gambiarra**, nº 1, ano 1. 2008, p.19-26.

VATTIMO, Gianni. **Diálogo con Nietzsche: ensayos 1961-200.** Trad. De Carmen Rervilla. Buenos Aires: Paidós, 2002.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.