



IMAGEN: PxHere

Narrativas (auto)biográficas de liderazgo de jóvenes: pedagogías emergentes en la participación en asociación estudiantil

Alexsandro dos Santos Machado

Irene Reis dos Santos

Rafael Arenhaldt

Como perteneciente a la asociación estudiantil puedo decir que fue un honor muy grande tener un poco de la defensa de la escuela, un poco de contacto interno, pues fue dedicador (sic) creer que tantos estudiantes confiaron en ti y que tantos tienen ganas, deseo y pretensión de asumir este cargo, pero pocos tienen el coraje de arriesgar ser un asociado (R. G. M., 17 años, género masculino).

Ser *asociado*¹ puede constituirse en una honorable experiencia de otorga de confianza de sus pares para asumir un lugar de dedicada acción en defensa de la escuela. Dicha acción puede ser un valiente acto político personal, hacerse pedagógica por tratarse de un actuar ético educativo, en favor de la comunidad de aprendizaje. Este es uno de los sentidos posibles que interpretamos a partir de las narrativas (auto)biográficas de jóvenes participantes activos en asociaciones estudiantiles.

Es de esta acción pedagógica, en favor del bien común de una comunidad educativa, que emerge la palabra *confianza*. Los jóvenes dan una señal y un recado de que participar puede ser una forma de confiar y de que confíen en ellos. Por ello, resignifican el *locus* educativo por su participación.

Etimológicamente, según Cunha (1994, p. 355), en latín, la palabra “con-fiar” puede tener al menos dos orígenes posibles. El primero de ellos está relacionado con el término *fidere*, es decir, “tener fe”. El segundo se refiere al término *filare*, que puede interpretarse como “componer con hilos”. Acogemos y entrelazamos ambos sentidos cuando interpretamos, hermenéuticamente, las narrativas (auto)biográficas de los asociados, pues, como veremos hacia adelante, al ser “con-fiadados” por sus pares, los jóvenes relatan que pasan a creer más en sí mismos y en la colectividad, colaborando con la mejoría de sus vidas, en comunidad.

En otras palabras, los asociados, por medio de una *pedagogía de la confianza*, anuncian que la participación es un catalizador de energía y creatividad colectiva, que pueden compartir sus ideas y sumar sus acciones a las de otros jóvenes, niños y adultos, impactando, positivamente, su comunidad, no solo para un futuro lejano, sino aquí y ahora.

Este texto presenta resultados parciales de una investigación más amplia, en progreso, que tiene como escenario y estudio la participación de los jóvenes de la asociación estudiantil, de tres escuelas, de Mogi das Cruzes, vinculados a la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, Brasil. Por lo tanto, el objetivo central de este artículo es analizar las narrativas (auto) biográficas de los jóvenes, en el ejercicio de su participación, en la asociación estudiantil, capturando las pedagogías que emergen y se anuncian en este proceso de implicación de sí con el otro, en convivencia, y el modo como estos jóvenes (re)elaboran, en sus trayectorias de vida, las dimensiones y los sentidos de la participación.

¹ Participante de la asociación de estudiantes.

Destacamos que relacionar la participación con juventudes es algo recurrente (Dayrell, 2016; Perondi, 2013; Perondi; Vieira, 2018) y permite a los educadores e investigadores prestar atención a la problemática, en el sentido de la relevancia de reflexionar acerca del hacer ético-político-pedagógico con las juventudes.

Metodológicamente, utilizamos las narrativas (auto)biográficas, entendidas como un proceso de investigación y capacitación, en este caso, en un enfoque cualitativo. Este artículo es el producto de un proceso de investigación-acción, de naturaleza narrativa, que posibilita la interacción e interpretación hermenéutica, en la que se destaca la voz y la palabra de jóvenes líderes estudiantiles.

El ejercicio (auto)reflexivo, a partir de las narrativas (auto)biográficas, está mostrándose como dispositivo potente y fortalece la comprensión de la participación como acto político y de responsabilidad con el colectivo, que implica el reconocimiento de la relación entre educación y los jóvenes, entre la escuela y los jóvenes, entra la dimensión pedagógica y el aprendizaje de los jóvenes o de aprender con los jóvenes.

En cuanto a los procedimientos metodológicos, se realizaron entrevistas-diálogo con los jóvenes participantes, que generaron informes (auto)biográficos orales y escritos. Posteriormente, todas las narrativas fueron sistematizadas y analizadas por un proceso de confección artesanal. Entendemos esta noción desde la perspectiva del *artesano intelectual* (Wright-Mills, 1972) y el *modelo artesanal de la ciencia* (Becker, 1997).

De esta manera, analizamos las narrativas construyendo redes de sentido y significados sobre los modos de ser y estar de las juventudes, sobre los modos cómo se narran y se dicen en los espacios de participación. Finalmente, presentamos reflexiones sobre múltiples pedagogías que establecen redes de apoyo, amparo y confianza entre los sujetos de las comunidades de aprendizajes.

Juventudes y participación social

Además de aprender cosas nuevas de mis colegas asociados, también aprendo a expresar mi opinión, sin temor, y puedo ser escuchada. Son muchos los beneficios de ser asociado, pero, lo más importante, es el protagonismo juvenil, es decir, la participación y la voz activa en la escuela, pudiendo pasar a la dirección las opiniones, sugerencias e ideas de los otros alumnos (A. N., 14 años, género femenino).

La participación de nuestro trabajo en la comunicación ha cambiado algunas cosas y me arriesgo a decir que incluso ha cambiado a algunas personas. Los estudiantes de mi escuela se reflejaron en nuestro trabajo y comenzaron a participar y, con eso, también sus padres. Moviéndolo a toda una comunidad con un solo gesto (P. L. B. I., 16 años, género masculino).

Ser asociado estudiantil puede ser aún una experiencia de “tener una voz activa en la escuela”, expresándose sin miedo. Las narrativas anteriores ilustran que participar en la asociación estudiantil puede indicar un movimiento de buscar ser oído, haciendo *gestión*, comunicando e integrando a las personas, por gestos que pueden transformar a los sujetos y a toda la comunidad. Así dan sentido algunos jóvenes participantes de esta investigación, entrelazando sus juventudes y participación social en sus territorios.

Una de las posibles interpretaciones para el origen de la palabra *gestión* está asociada, etimológicamente, con la entrada latina *gerere* y sus formas *gestio*, *gestiōnis* (Cunha, 1994, p. 384-385). Es posible, entonces, asociar el concepto de *gestión* con el concepto de *gesto*, identificado en *gestus*, es decir, lo que fue realizado, no como una simple expresión corporal o emocional. Además, es posible asociar con la entrada latina *gerere* la idea de *gestación*, *germinación*.

De manera similar, los asociados, participantes en la investigación, afirman que, entre los principales aprendizajes de la experiencia, están las posibilidades de: (i) transformar la *gestión* (democrática) de la escuela; (ii) generar transformaciones en la vida de las juventudes; (iii) realizar gestos colectivos y (iv) germinar nuevas formas de vida cuando aprenden a decir su palabra para compartir decisiones colectivas y reinventar el poder.

Practicar la democracia como una forma de vida política y social, junto con instituciones democráticas (como escuelas, asociaciones estudiantiles, sistemas de educación pública, etc.) es buscar inventar múltiples formas de compartir el poder y los procesos de toma de decisiones de interés colectivo (Machado; Arenhaldt, 2016, p. 125).

En este sentido, Fiori (1987, p. 13), cuando presenta la obra *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, afirma que “con la palabra, el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana”. Parafraseando al autor, también podemos decir que un joven se hace joven asumiendo, conscientemente, su condición de sujeto histórico y social. Al fin y al cabo, como destaca Valenzuela (2014, p. 18), “juventud es un concepto vacío fuera de su contexto histórico y sociocultural”.

Por cierto, la construcción del concepto de juventud, social, histórica y académicamente, requiere contextualización. Según Perondi y Vieira (2018, p. 54-58), hay cuatro posibles abordajes: a) juventud como etapa preparatoria de la vida adulta; b) como un problema, con enfoque en la falta o negatividad, generando miedo y alejamiento; c) como modelo, un producto vendido por el mercado promotor del consumismo; y d) como sujeto de derecho y, por lo tanto, de participación, con instancias democráticas pensadas y preparadas para que esto suceda. En nuestras acciones educativas y académicas, como en este artículo, asumimos esta última perspectiva.

Más allá de estos enfoques, Perondi y Vieira (2018, p. 51) proponen que el concepto jóvenes se entienda en plural, afirmando que:

Hoy en día, está claro que no es solo el tema de la edad lo que define qué es la juventud, sino, sobre todo, sus características sociales, históricas y culturales.

En vista de esto, se puede decir que no existe un concepto homogéneo y universal sobre las juventudes, dado que es necesario analizar cuáles son los contextos en los que se insertan los jóvenes de quienes hablamos.

El concepto de juventud, por lo tanto, va metamorfoseándose de manera compleja, considerando el contexto social, la dimensión histórica y biográfica. Según cada contexto, las juventudes también van asumiendo una carga de responsabilidad y diferentes posibilidades de participación social:

La entrada en la juventud se hace en la fase de la adolescencia y está marcada por transformaciones biológicas, psicológicas y de inserción social. Es en esta fase que se adquiere el poder físico para procrear, en el que la persona muestra signos de necesitar menos protección de la familia y comienza a asumir responsabilidades, a buscar la independencia y a demostrar la autosuficiencia, entre otros signos corporales, psicológicos y de autonomización cultural (Dayrell, 2016, p. 26).

Además, en este artículo, analíticamente, (entre) tejimos las narrativas (auto)biográficas de los líderes estudiantiles, en un esfuerzo ético y estético para escuchar a los jóvenes que se hacen jóvenes cuando reflexionan sobre su condición humana y sus juventudes. A continuación, presentaremos las disposiciones metodológicas que respaldarán el análisis de cómo estos jóvenes de la asociación estudiantil se manifiestan y (re)elaboran sus trayectorias de vida y los múltiples significados de su participación.

De las disposiciones metodológicas: las narrativas (auto)biográficas

Desde un punto de vista metodológico, operamos con narrativas (auto)biográficas como un enfoque cualitativo y desde un movimiento de investigación-formación (Passeggi, 2010; 2015; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016; Delory-Momberger, 2014; Josso, 2010). Se trata de una actividad de *biografización* que “aparece así como una *hermenéutica práctica*, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, es decir, una historia que él reporta a un sí mismo” (Delory-Momberger, 2014, p. 27). Mientras que también se lleva en cuenta el proceso de *heterobiografización*, comprendido como el aprendizaje que puede ocurrir al escuchar las experiencias de vida del otro.

En otras palabras, dentro del alcance de este artículo, presentamos las actividades de *biografización* y *heterobiografización*, por el en(tre)lazamiento de las narrativas (auto)biográficas de los jóvenes de la asociación estudiantil que participaron en la investigación, como un ejercicio *hermenéutico práctico*, por parte de los investigadores y también por parte de los estudiantes que participan en la investigación.

Los datos se produjeron a través de *entrevistas-diálogo*² (Morin, 1996), con el objetivo de un movimiento abierto y sensible, acogedor y respetuoso con la trayectoria de quienes (se) narran y vigilantes a las múltiples posibilidades del movimiento de contarse al otro por parte de quien escucha sensiblemente (Barbier, 1993; 2007).

Después de todo, es en este movimiento *dialógico* de narrar y escuchar, durante el proceso de recopilación de datos, que puede ocurrir el movimiento de (*re*)mirar a uno mismo, convertido en un dispositivo y objeto de reflexión y autorreflexión, por lo tanto, también formativo. Según Machado (2005, p. 25):

Al narrar, al componer nuevamente la trama de sus vidas, el narrador se revisa a sí mismo y al mundo en el que participa. Se reconoce, se respeta. Etimológicamente, la palabra respeto proviene del latín *res-pectare* (Cunha, 2001, p. 678), es decir, re-espectar, re-ver. En otras palabras, al narrarse los entrevistados, entrelazan sus historias, como artistas, de una manera única que les brinda un tiempo y un espacio para volver a verse a sí mismos, reconociéndose.

La metodología de esta investigación se basa, por lo tanto, en un enfoque epistémico de que la narrativa de alguien siempre se ve afectada por la subjetividad de ambos, quién narra y quién escucha, porque, como lo afirma Machado (2005, p. 35): “El que escucha al narrador, por otro lado, participa en su vida, la experimenta, en una escucha participativa. Además, el que escucha historias narradas experimenta un ritmo, una producción artesanal”.

Operacionalmente, la invitación a participar en la investigación se hizo a todos los miembros de la asociación estudiantil de la ciudad de Mogi das Cruzes. Treinta jóvenes (30) se pusieron a disposición para participar en la investigación, produciendo narrativas orales y/o escritas. Desde el punto de vista de la configuración del grupo de jóvenes participantes, dieciséis (16) de ellos se identifican con el género masculino y catorce (14) con el género femenino, entre 14 y 17 años de edad.

Para fines de identificación, los autores jóvenes de las narrativas (auto)biográficas utilizadas en este artículo están identificados con las iniciales de sus nombres, edad y género de los participantes. Enfatizamos que la investigación que respalda este artículo fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación con seres humanos³. Además, todos los encuestados firmaron un documento de asentimiento y los responsables consintieron, por escrito, que ellos formaran parte de la investigación.

2 Aunque las entrevistas tuvieran una intencionalidad y fueran orientadas por un guión, en el desarrollo de los encuentros y del estar-junto con los jóvenes, ellas se caracterizaron como “entrevistas-diálogos” (Morin, 1996). “En algunos casos felices, la entrevista se hace diálogo. Este diálogo es más que una conversación mundana, es una busca en común” (Morin, 1996, p. 218).

3 Cabe enfatizar que la investigación obtuvo aprobación del Comité de Ética en Investigación – Brasil, nº 2.398.633.

En(tre)lazando narrativas de los jóvenes de asociación estudiantil: escucha y anuncio de aprendizajes en ambiente colectivo

La asociación estudiantil tiene lados positivos y negativos. Uno de los puntos positivos es que aprendes a trabajar en equipo, a amar a las personas, a pesar de sus defectos. Los puntos negativos son que tenemos que aprender a separar la vida personal de la vida de asociado, tendremos que renunciar a algunas cosas para estar juntos con la asociación (G. B. L., 15 años, género femenino).

Yo solía decir todo el tiempo que odiaba la escuela, que quería dejar la escuela ... en realidad fueron actitudes infantiles que tuve [y mira hacia el piso por mucho tiempo], no pude hablar con mi padre ni nada, no resolvía nada en el dialogo. Recuerdo que un día estábamos allí, y antes de que ella me diera el documento de la suspensión, vino a mí y me dijo: ¿por qué, en lugar de cambiar de escuela, no cambias la escuela (L. M., 15 años, género masculino)?

Ser un joven de la asociación estudiantil puede ser una experiencia de integración de aspectos positivos y negativos de la vida en educación. Al estudiar el discurso educativo, especialmente a través de narrativas (auto)biográficas de docentes, Machado (2005) afirma que uno puede encontrar en la escuela discursos de “rasgos predominantemente novelescos” (p. 135) en los que el narrador se *biografiza* dicotomizando “la dinámica de su vivir entre bueno y malo, víctima y verdugo” (p. 146). Para romper con los romanticismos y fatalismos en la educación, se requiere una *pedagogía de la ascesis*⁴ que demanda una “voluntad de ir más allá de uno mismo, vivir en un deseo inmanente de ser más, permitiéndose vivir, desanestesiadamente, sintiendo los sabores de (con)vivencias con más intensidad, ya sean placenteras o sufridas” (p. 39).

Y, en este proceso de mejora personal, toda la diferencia puede darse cuando uno encuentra un educador que confía en el educando. Eso se destaca en el discurso de L. M., transcrito anteriormente. En este caso, el narrador asociado explica la invitación, muestra de confianza, hecha por la directora: “¿por qué, en lugar de cambiar de escuela, no cambias la escuela?”.

Al recordar su historia, el estudiante L. M. se *biografiza* a sí mismo, es decir, entrelaza la intriga que compone su vida (Ricoeur, 2010, p. 93), destacando la acogida de la gestora-educadora en forma de una invitación: transformar la amenaza de un castigo-condena de desterritorialización, por el cambio de escuela, en energía capaz de cambiar su disposición territorial educativa. Se trata de una reprimenda amorosa e incitativa, confiada y movilizadora. Hay, por lo tanto, una *pedagogía de la ascesis* que se anuncia como un posible camino de transformación personal por la actuación colectiva del

4 Del griego *ασκησις*: mejora de la mente, del alma. Ejercicio práctico, entrenamiento. Un modo, un estilo de vida (Liddell; Scott, s/d, p. 124).

educando, en el sentido de “ser más”, un concepto clave de ser humano en Freire (1987), como búsqueda y lucha por la humanización, posibilidad de que los seres humanos transformen el mundo y a sí mismos.

Además, al biografiarse, entrelazando las tramas que conforman sus vidas, los jóvenes reflejan y replantean sus trayectorias formativas en un proceso de ascesis, como cuando M. F. narra sobre lo que llamó su “parte más egocéntrica” antes de involucrarse con la asociación estudiantil, que dio paso al pensamiento de grupo, de comunidad:

Todos tienen esa parte más egocéntrica, de querer aparecer más, de tener razón, pero luego, cuando lo dices en voz alta, te das cuenta de que no lo es, incluso te da vergüenza, porque te das cuenta de que no es aquellos, que es mucho más hermoso, mucho más verdadero, cuando se hace las cosas en conjunto. Se puede crear una solución juntos, con diferentes visiones (M. F., 17 años, género femenino).

Acoger la diferencia, parece ser, a estos líderes asociados, algo importante y deseable. Se dan cuenta de que en la diferencia es que uno crece y que escuchar es un aprendizaje esencial que abre las puertas a muchos otros aprendizajes. Además, demuestran claridad de que lo que se enseña en la escuela, más allá del contenido, sirve para su formación humana, al fin y al cabo, “enseñar es una especificidad humana”, como lo destaca Freire (1996, p. 102).

Cada profesor *enseña* un poco. Cada uno pasa un poco, así que lo juntamos todo para *formar* nuestro carácter, quienes somos hoy. Para que podamos *cuestionar* cualquier cosa tenemos que escuchar. Tenemos que correr y pillar más información. La escucha es válida en todo (G. C., 16 años, género masculino, destaques nuestros).

Enseñar y formar, cuestionar y escuchar, más que verbos resaltados en la narrativa de G. C., revelan formas de concebir el papel social de la institución escolar y comprender la relación pedagógica entre sus actores, desde la perspectiva de los procesos de humanización. Al enfatizar que “para que podamos cuestionar algo tenemos que escuchar”, el narrador incorpora en sus palabras una comprensión práctica de que, nos convertimos en *gente*⁵ y nos humanizamos con el otro, cuando, en diálogo, escuchamos. Es en Freire (1996) que la relación enseñar-escuchar merece destaque: “enseñar exige saber escuchar”, es decir:

[...] si el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando con los demás, desde arriba hacia abajo, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad a ser transmitida a los demás, que aprendemos a escuchar, pero es escuchando que aprendemos a hablar con ellos.

5 Ver la entrada “gente/gentificação” (Fernandes, 2018) en el Diccionario Paulo Freire, o aún en su variación “gentidade” invocada por Ana Freire en la contraportada del libro *Pedagogía de la Autonomía*, de Paulo Freire.

Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aunque, en ciertas condiciones, tenga que hablar a él (p. 127-128).

A su vez, la joven M. F. enfatiza, en su narrativa, el hecho de que, en algunas circunstancias, su participación se reduce a un papel puramente figurativo: “Pero cuando llegamos allí, solo estaba la directora hablando. Los estudiantes solo firmando presencia. Entonces comenzamos a articularnos con ellos y a abrir estos puntos dentro de la escuela. Porque no es solo culpa de la gestión”.

Sin embargo, a pesar de, muchas veces, la participación de los asociados ser oprimida por un discurso adultocéntrico, algunos participantes en la investigación informan que encontraron alternativas para la movilización, especialmente cuando atribuyen a las prácticas de la asociación de estudiantes una dimensión colectiva, que se restringe a: [...] simplemente ayudar. Es participar e involucrarse en asuntos académicos, humanitarios, políticos y con la formación de un joven para el mundo (F. O. A., 15 años, género masculino).

El sentido de participación, dirigido aquí, está en línea y en diálogo con la perspectiva de una disposición ético-estética-afectiva (Bedin, 2006), que se configura en los eslabones y en la presencia de las voces de los actores, en el tejido de la escuela. Una escuela que, a pesar de todos sus problemas, está llena de posibilidades de compromiso a favor de una formación multidimensional: académica, política y humanitaria.

De manera especial, destacamos la gran cantidad de alusiones a esta última dimensión en las biografías de los participantes de la investigación. Hay alusiones recurrentes a las acciones creativas y colectivas impregnadas de solidaridad, generosidad, cuidado y corresponsabilidad. En otras palabras, los aspectos negativos del ambiente escolar y de la sociedad se reconocen, mientras que los atributos positivos de la rutina educativa se perciben, en sí mismos y en la colectividad, a través de acciones de las asociaciones de estudiantes:

Este creo que es el objetivo de la asociación estudiantil. Mostrar a los alumnos que ellos tienen un camino donde antes no había nada. Mostrar a los alumnos algo que ellos piensan que es imposible, pero que es posible. Aprendí algo de mi directora que creo que es muy creativo: estamos viendo un defecto en la escuela, por ejemplo, aquella pared dañada. El pensamiento debe ser: wow, podría arreglarla. Pero no voy a bloquear la vista y hacer como si no la estuviera viendo, porque la estoy viendo. Entonces puedo movilizar personas para que lo persiga (M. F.).

En resumen, a pesar de la existencia de un conjunto de problemas destacados por los jóvenes en el cotidiano de la escuela, hay allí, al mismo tiempo, un potencial estimulante para la transformación, a través de una “pedagogía de la ternura que hace circular por la capilaridad escolar” (Bedin, 2006, p. 207).

Las narrativas (auto)biográficas de los asociados revelan que, debido a la dinámica integradora de una experiencia educativa diaria compartida, a menudo, se activan emociones y afectividades, constituyendo el cemento de la colectividad, de la agregación. Es decir, lo que parece conferir el vivir en la escuela es el gusto de ser vivida, que funda y constituye la fuerza vital de la agregación (Maffesoli, 1996, p. 121).

Consideraciones finales

En una sociedad obsesionada con las clasificaciones, la función social de la escuela parece reducirse a resultados en exámenes nacionales e internacionales, desconsiderando, a menudo, que la vida, en todas sus formas, se experimenta en el tiempo presente. Además, debilita las experiencias educativas al no valorar la escucha sensible de las sabidurías heredadas a través de las historias de vida de los sujetos que conforman la escuela.

En este sentido, la elección metodológica de este trabajo por la escucha sensible de narrativas (auto)biográficas de jóvenes estudiantes que participan en las Asociaciones Estudiantiles, un espacio educativo no-formal dentro del ambiente escolar, fue una opción epistémica y metodológica para producir y analizar datos, hermenéuticamente, a partir de procesos de biografización y heterobiografización.

Inicialmente, descubrimos que las narrativas de los jóvenes confirman lo que Dinello (2007, p. 313) advierte a respecto de la escuela: el contenido se superpone a los procedimientos y se pierde la posibilidad de implementar donde el protagonismo puede ser asumido por quien aprende”. Como educadores e investigadores, también dependería de nosotros cuestionar si estamos confundiendo educar con escolarizar. Y, si escolarizando, no estaríamos limitando el conocimiento a lo que cabe dentro de las asignaturas o materias de la escuela, compartimentando los saberes que poco se comunican con la realidad más allá de los muros escolares, todavía restringidos a un paradigma instruccional (Pacheco, 2019, p. 33), heredado de la primera revolución industrial.

En este sentido, vale la pena recordar que, al analizar las narrativas (auto)biográficas de los jóvenes, este artículo tuvo como objetivo capturar las pedagogías que emergen y se anuncian por las experiencias de participación en asociaciones de estudiantes. El movimiento de (entre) tejer la escritura de este artículo, por lo tanto, hace visible y destaca las narrativas (auto)biográficas orales y escritas de jóvenes que asumen posiciones de liderazgo en las escuelas.

Este movimiento permitió visualizar pedagogías emergentes en los procesos de participación en ambientes colectivos y reconocer múltiples pedagogías, de las cuales destacamos, en este ejercicio práctico de hermenéutica, una tríada que establece redes de apoyo, amparo y atención entre los sujetos de las comunidades de aprendizajes llamadas asociación estudiantil. A lo largo del texto, se tejieron pedagogías y aquí se presentan de forma resumida y condensada:

- *Pedagogía de la confianza*: comprendida la confianza en el sentido de: (i) ser honrado por la otorga de la confianza de los demás mientras se asume un lugar de representación y responsabilidad colectiva; (ii) al ser “con-fiado” para asumir dichas responsabilidades colectivas, esto produce en el sujeto un acto de fe en sí mismo y en la comunidad; (iii) tejer los hilos de la(s) vida (s) con el otro, en convivencia, en colaboración y en comunidad.
- *Pedagogía del gesto*: comprendido el gesto en el sentido de: (i) acción intencional y deliberada para la construcción de las condiciones de posibilidad para la transformación de la gestión escolar, por sus actores y por la asociación estudiantil; (II) práctica intencional y deliberada de promover y generar transformaciones en la vida de las juventudes; (iii) realizar gestos colectivos; (iv) hacer germinar nuevas formas de vida mientras aprenden a decir su palabra.
- *Pedagogía de la ascesis*: ascesis entendida en el sentido de: (i) mejora personal, a través de procesos de biografización y heterobiografización (ii) convivencias en ambientes colectivos, que producen aprendizajes sociales de vida, de comunión y de transformación personal por la actuación en defensa de la escuela.

Dichas pedagogías, resultado de un ejercicio de hermenéutica práctica basado en la narrativa de los jóvenes, expresan el conocimiento aprendido con otros jóvenes, entretejidas en un cotidiano de toma de decisiones, compartiendo el conocimiento entre sus pares. Al mismo tiempo, la convivencia con educadores, gestores y familiares, especialmente en los ambientes en los que fluyen el diálogo y la escucha, se valora y se considera importante para brindarles soporte y desafiarlos a participar activamente en la producción de conocimiento y de otros mundos posibles

También se debe tener en cuenta que las pedagogías, presentadas aquí, no pueden considerarse o analizarse de forma estanca, como categorías aisladas. Al contrario. La tríada presentada constituye una sistematización de reflexiones basadas en procesos de biografización y heterobiografización, que atraviesan y extrapolan cualquier intento de categorización simplista.

En este sentido, las narrativas de estos jóvenes participantes refuerzan qué experiencias de participación fueron fundamentales para la mejora personal (ascesis), pero esto solo fue posible debido a los diversos gestos de acciones colectivas y participativas y la confianza otorgada por sus pares, educadores, gestores. Podemos concluir, por lo tanto, que la Asociación de Estudiantes puede ser un espacio de transformación social y educativa al proporcionar convivencia entre pares y reunir a los adultos que son parte de la comunidad, escuela y de las familias, dialógicamente.

En el contexto metodológico, entendimos que el ejercicio de la investigación, a través de narrativas (auto)reflexivas, orales y escritas, de jóvenes de asociación estudiantil, permitió encuentros e interacciones dialógicas. Esta elección, además de ser coherente con el enfoque epistémico que subyace al análisis hermenéutico de su contenido, permitió la producción de datos como una práctica de escucha sensible adecuada para el ejercicio reflexivo de los procesos de biografía y heterobiografización de los jóvenes.

Y a los investigadores permitió un movimiento reflexivo y sistematizado de la experiencia investigativa.

Por lo tanto, lo que hemos tejido hasta ahora, es un “haciéndose”, un proceso inacabado, una contribución y una invitación a “pensar juntos”, a un “estar-juntos” *bajo y sobre* pedagogías emergentes en los procesos de participación juvenil.

Para concluir, reiteramos que este trabajo indica la necesidad de nuevas investigaciones sobre el tema complejo de las juventudes, la educación y la participación utilizando narrativas (auto)biográficas. Por cierto, la palabra *complexus* puede entenderse como «lo que está entretejido, de constituciones heterogéneas asociadas inseparablemente» (Morin, 2007, p. 13). Es decir, no solo reforzamos que continuaremos trabajando con el tema, sino que, al afirmar que consideramos el tema complejo, indicamos una forma de hacerlo, un enfoque epistémico y metodológico, en estos tiempos oscuros, para *reinventar la educación* (Morin; Díaz, 2016) y producir ciencia *tejiendo juntos, con-fiendo* en que la dialogicidad y el amor son dimensiones fundamentales para tejer la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Niterói, n. 5, p. 187-216, set. 1993. _____ . **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- DAYRELL, J. A trajetória do Observatório da juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17- 78.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2 ed. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
- DINELLO, R. **Tratado de Educación**. Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Montevideo: Editorial Grupo Magró, 2007.
- FEIXA, C. P. **De Jóvenes, bandas y tribus**. Antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel, 1999. _____ . Generación @ la juventud en la era digital. **Nómadas**, Bogotá, n. 13, p. 75-91, out. 2000. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264007>. Acesso em 30 out. 2019.
- FERNANDES, C. Gente/Gentificação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 234-235.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, M-C. **A experiência de vida e formação.** 2 ed. Tradução José Cláudio, Julia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LIDELL AND SCOTT'S. **Greek – English Lexicon:** an intermediate. New York: Oxford Press, s/d.
- MACHADO, A. S. **Contar para viver:** o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.
- MACHADO, A. S.; ARENHALDT, R. O projeto juventude em ação e suas pedagogias: narrativas acon-tecidas e emergentes. In: CAYE, M. M. (Org.). **Projeto liderança** - juventude em ação: protagonismo juvenil e perspectivas. Lajeado: Ed. da Univates, 2016. p. 117-135.
- MACHADO, A. S.; SANTOS, I. R. O sentido de participar em comunidade: desenvolvimento social da juventude. In: PASSEGGI, M. C. et al. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal: EDUFRN, 2018. p. 415-432.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MORIN, E. **Sociologia.** Madrid: Tecnos, 1996.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- PACHECO, J. **Inovar é um compromisso ético com a Educação.** Petrópolis: Vozes, 2019.
- PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- _____. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. In: ARANGO, G. J. M. (Org.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 103-132.
- PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 33, p. 111-125, 2016.
- PERONDI, M. **Narrativas de jovens:** experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PERONDI, M.; VIEIRA, P. M. A construção social do conceito de juventudes. In: PERONDI, M. et al. (Orgs.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos:** Onde estamos? Para onde vamos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VALENZUELA, J. M. **El futuro ya fue:** socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México: El colegio de la Frontera Norte, 2014.
- WRIGHT-MILLS, C. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la participación de jóvenes de la asociación estudiantil de escuelas de Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. Su objetivo es analizar las narrativas (auto)biográficas de estos asociados, aprehendiendo pedagogías que emergen de este proceso de implicación de sí con el otro, en convivencia. Preguntamos: ¿Qué piensan acerca de su participación? ¿Cuáles son los obstáculos y cómo los superan? ¿Cuál es la importancia del fomento a la asociación estudiantil para el desarrollo de estas juventudes? Metodológicamente, hicimos entrevistas-diálogo, generando narrativas (auto)biográficas orales y escritas. Los datos se analizaron mediante una hermenéutica práctica, basada en los procesos de biografización y heterobiografización de los entrevistados. Finalmente, presentamos reflexiones sobre las pedagogías múltiples y emergentes que establecen redes de apoyo y amparo entre los sujetos de las comunidades de aprendizaje evidenciadas en las pedagogías de la confianza, del gesto y de la ascesis.

Palabras clave:

narrativas (auto)biográficas, juventudes, pedagogías emergentes, asociación estudiantil.

Narrativas (auto)biográficas de jovens lideranças: pedagogias emergentes na participação em grêmios estudantis

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a participação de jovens de Grêmios Estudantis de escolas de Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. Tem como objetivo analisar narrativas (auto)biográficas desses gremistas, captando pedagogias que emergem neste processo de implicação de si com o outro, em convivência. Perguntamos: o que pensam sobre a sua participação? Quais são os obstáculos e como conseguem superá-los? Qual é a importância do fomento ao grêmios estudantis para o desenvolvimento dessas juventudes? Metodologicamente, fizemos entrevistas-diálogo, gerando narrativas (auto)biográficas orais e escritas. Os dados foram analisados por meio de uma hermenêutica prática, a partir dos processos de biografização e heterobiografização dos entrevistados. Por fim, apresentamos reflexões sobre as pedagogias múltiplas e emergentes que estabelecem redes de apoio e amparo entre os sujeitos das comunidades de aprendizagens evidenciadas nas pedagogias da confiança, do gesto e da ascese.

Palavras-chave:

narrativas (auto)biográficas, juventudes, pedagogias emergentes, grêmios estudantis.

(Auto)biographical narratives of youth leaderships: emerging pedagogies in the participation of student councils

ABSTRACT

This paper shows the results of students' participation in student council in schools from the city of Mogi das Cruzes, São Paulo, Brazil. Our purpose was to analyze the (auto)biographical narratives of the guild members, capturing pedagogies emerging from this process of implication of oneself with others, in interaction. We asked: What do they think about their participation? What are the barriers to their participation, and how do they manage to overcome them? How important is the promotion of the student council for the development of these young people? Our methodology was based on dialog-interviews, leading to oral and written (auto)biographical narratives. Data were analyzed through practical hermeneutics based on the processes of biographization and heterobiographization of respondents. We conclude by presenting reflections on the multiple, emerging pedagogies which establish networks of support and assistance among subjects in learning communities, as indicated by the pedagogies of trust, gesture and asceticism.

Keywords:

(auto)biographic narratives, youth, emerging pedagogies, student council.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020



Alessandro dos Santos Machado

Doctor en Educación, Profesor Adjunto del Curso de Pedagogía – Educación a distancia de la Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil. Integra la Comunidade Reinventando a Educação y el Núcleo De Estudos e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: alessandro.santosmachado@ufrpe.br



Irene Reis dos Santos

Investiga, en nivel de maestría, acerca de los sentidos de la participación de la juventud. Universidad de la Empresa – UDE, Uruguay. Presidenta de Comunidade Reinventando a Educação. Integra el Núcleo De Estudos e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: irene@coreduc.org



Rafael Arenhaldt

Doctor em Educação, Profesor Adjunto de la Faculdade de Educação y Profesor Permanente de PPGENSAU/FAMED de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil. Integra la Comunidade Reinventando a Educação y el Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: rafael.arenhaldt@ufrgs.br